

ISSN : 10213686

藝術學報

Taiwan Journal of Arts

半年刊

第十一卷第1期(總96期)

國立臺灣藝術大學

中華民國104年4月

編輯的話

藝術學報創刊於 1966 年，是國內歷史最悠久的藝術類學術期刊，目前也是國科會臺灣人文學引文索引 THCI 收錄期刊，能維持至今，需感謝歷屆主編、編輯委員、評審委員、投稿作者以及讀者的努力與支持，才得以持續茁壯成長。為方便作者投稿，本學報自 83 期起改採全年徵稿方式辦理。另外，為了健全審稿制度及提高審稿流程之時效性，本刊將持續召開出版編輯委員會議，適時修訂徵稿及審查辦法、投稿規則、審查流程…等事項，祈藉由不斷的檢討，使得審查制度更為公平完善，進而提昇學報品質與內容並滿足稿件性質的多元化。

學報編輯群希望在未來的編輯作業中，能秉持嚴謹的態度以更快、更有效率的方式，遴選出國內的優良學術論文與讀者共享，也盼望投稿作者與讀者能踴躍提供高見，以便讓我們不斷的進步並順應時代潮流，朝向國際化的高品質學術期刊發展。

本期學報總計收 13 篇投稿論文，已完成初審及雙向匿名外審作業者共計 11 篇，經提本校出版編輯委員會議審議，最後決議通過刊登者共計 7 篇，審查通過率為 63.6%，刊登之論文包括美術學門 2 篇、設計學門 1 篇、表演學門 2 篇、人文學門 2 篇。

國立臺灣藝術大學出版編輯委員會

民國 104 年 4 月

藝術學報 第九十六期

目 次

美術	一、插畫課程設計：以整合性插畫技法教學為例 / 陳麗秋	1
	二、折枝畫於趨簡現象下之開枝散葉 / 徐永賢	19
設計	三、應用創造性問題解決模式於設計創作教育之研究 / 謝修璟	71
表演	四、電視選秀節目的音樂教育哲學：「以超級星光大道 1」和「以 超級星光大道 2」為例 / 徐敏雄	93
	五、幼兒自創音樂符號紀譜之縱貫性發展 / 李萍娜、林聖曦	117
人文	六、Investigating the Relationship between Self-regulatory Capabilities and English Proficiency Levels for Arts Students in Taiwan:Do we put old wine in new bottles?(臺灣藝術相關 科系學生自我調節與英語能力關係之研究) / 曾敏珍	139
	七、論唐代的詠胡旋舞詩 / 周曉蓮	163

TAIWAN JOURNAL OF ARTS

Vol.96

April 2015

CONTENTS

1. The Design of Illustration Lesson: A Study on Combination of Digital and Traditional Drawing Techniques
/Li-Chiou Chen..... 1
2. Twig-And-Leaf Painting Schemata
—The Budding Phenomena under Simplification Thinking And Psychological Demands to Connotation
/Shyu Yeong Shyan..... 19
3. Applying Creative Problem Solving Model in Design Pedagogy
/Hsiu Ching Laura Hsieh..... 71
4. The Philosophical Meanings of Music Education in Talent Show: A Study of “Super Star Avenue 1” and “Chinese Star Avenue 2”
/Min-Hsiung Hsu..... 93
5. A study of longitudinal development of young children’s self-invented notations
/ Pyng-Na Lee Sheng-His Lin..... 117
6. Investigating the Relationship between Self-regulatory Capabilities and English Proficiency Levels for Arts Students in Taiwan: Do we put old wine in new bottles?
/Min-chen Tseng..... 139
7. A Study on the poems of Hu Xuan Dancing in Tang Dynasty
/Chou, Hsiao-Lien..... 163

國立臺灣藝術大學出版編輯委員會組織辦法

89.10.17 八十九學年度第六次行政會議通過

91.03.05 九十學年度第十五次行政會議修正通過

93.12.14 九十三學年度第九次行政會議修正通過

97.2.19 九十六學年度第九次行政會議修正通過

第一條 為健全本校出版品之學術評審機制，提昇學術研究水準，特訂定出版編輯委員會（以下稱本會）組織辦法。

第二條 本會負責學校出版品之法規、徵稿、審查、編輯、印行等相關作業之研議。

第三條 本會設委員十六人，教務長及各學院院長為當然委員，另每一學門聘任兩位校外委員，由校長遴聘之。本校委員應少於委員會總人數之二分之一；各委員任期一年，連選得連任。

第四條 本會置主任委員一人，由教務長擔任並兼會議主席。

第五條 本會置執行秘書一人，由教務處綜合業務組組長兼任，負責執行開會決議，並處理有關出版品之編印、發行作業。

第六條 本會分別依美術學院、設計學院、傳播學院、表演學院、人文學院等五大學門各設置召集人一人，由各學院院長擔任之，負責該學門稿件初審事宜。

第七條 本會於預定出版品截稿後、編印前召開一次審查會議，必要時由主席召集臨時會議。開會時，需有全體委員二分之一以上出席，執行秘書列席。若非國科會申請獎助項目者，其校內、外委員人數不受比例限制。

第八條 本會委員及派兼人員均為無給職，但非由本校人員兼任者得依規定支給出席費。

第九條 本辦法未盡事宜，悉依相關法令辦理。

第十條 本辦法經行政會議通過後實施，修正時亦同。

103 學年度出版編輯委員會委員名單

審查類別	姓名	服務單位	職稱	備註
主任委員	李怡曄	本校圖文傳播藝術學系	教授兼教務長	校內
美術學門	林進忠	本校美術學院	教授兼副校長、院長	校內
	曾肅良	國立臺灣師範大學藝術史研究所	教授	校外
	楊永源	國立臺灣師範大學美術學系	教授	校外
設計學門	許杏蓉	本校設計學院	教授兼院長	校內
	林品章	臺南應用科技大學	校長	校外
	姚村雄	國立高雄師範大學藝術學院	教授兼院長	校外
傳播學門	朱全斌	本校傳播學院	教授兼院長	校內
	陳清河	世新大學	教授兼副校長	校外
	劉立行	國立臺灣師範大學圖文傳播學系	教授兼系主任	校外
表演學門	蔡永文	本校表演學院	教授兼院長	校內
	楊其文	國立臺北藝術大學	校長	校外
	錢善華	國立臺灣師範大學音樂學院	教授兼院長	校外
人文學門	廖新田	本校人文學院	教授兼院長	校內
	黃奕仁	東吳大學體育室	教授	校外
	何希慧	臺北市立大學教育行政與評鑑研究所	副教授	校外

「國立臺灣藝術大學藝術學報」徵稿及審查辦法

87 學年度第五次行政會議通過
88 學年度第廿二次行政會議修正通過
89 學年度第八次行政會議修正通過
90 學年度第五次行政會議修正通過
91 學年度第一次行政會議修正通過
91 學年度第五次行政會議修正通過
91 學年度第十九次行政會議修正通過
92 學年度第六次行政會議修正通過
93 學年度第九次行政會議修正通過
94 學年度第十次行政會議修正通過
94 學年度第十四次行政會議修正通過
97 學年度第十七次行政會議修正通過

第一條 宗旨：

- 一 本校為處理藝術學報之徵稿及審查事項，特訂定「國立臺灣藝術大學藝術學報」徵稿及審查辦法，以下簡稱本辦法。
- 二 本學報以鼓勵教師從事學術研究，提高學術水準，促進學術交流為宗旨。

第二條 徵稿：

- 一 本學報為與藝術相關之論著與調查報告之發表園地，於每年四月及十月出版，除提供本校教師投稿外，並歡迎全國各大學院校教師暨學術研究機構之研究人員投稿。
- 二 本學報得視各類別稿件及字數情況，決定獨立出刊以下類別：藝術學報（美術類）、藝術學報（設計類）、藝術學報（傳播類）、藝術學報（表演藝術類）、藝術學報（人文教育類）、藝術學報（綜合類）。

第三條 撰稿原則：

- 一 來稿所用文字，以中文、英文為限。
- 二 稿件請用電腦橫打，每篇文稿（含中、英文摘要、本文、註釋、參考文獻、附錄、圖表）字數以八千字至兩萬字為原則（含標點符號），圖文併計以 24 個版面（純文字滿頁 38 字×38 行=1,444 字）為限。
- 三 稿件正文與中、英文摘要請自行印出一式四份，連同投稿者資料表，寄交出版編輯委員會，經通知錄取後，再繳交確認文稿磁片（請用 word 文字檔儲存）及本校製發之授權書乙份。
- 四 中、英文摘要以 250 字為原則，摘要包含：研究動機、目的、方法、結果等；並列出中、英文關鍵字（key-words），關鍵字以不超過 6 個為原則。
- 五 為便於匿名審查作業，正文及中、英文摘要中請勿出現任何個人資料，來稿之附註及參考書目，請用 APA 格式。

第四條 稿件格式：

- 一 中文字體請使用新細明體，如須強調請用標楷體，文稿格式為橫向排列、左右對齊，並註明頁碼（置每頁文末右下角）；英文字體字體請使用 Times New Roman 體。
- 二 稿件首頁為 1、論文題目；2、作者姓名；3、任職機構及職稱、聯絡地址、傳真、E-mail。

- 三 稿件次頁為論文題目、論文摘要及正文。
- 四 稿件末頁以英文書明論文題目、作者姓名及任職機構、職稱。
- 五 稿件裝訂順序為：1、首頁資料；2、中文摘要（含關鍵字）、正文（含參考文獻、注釋）、圖表；3、英文摘要（含關鍵字）。

第五條 著作財產權事宜：

- 一 本學報刊載之論著以未經發表為原則。請勿一稿兩投，違反學術倫理，或侵犯他人著作權。
- 二 經本學報接受刊登之著作，其著作權仍歸作者所有，但作者同意授權本學報得再授權其他資料庫業者，進行重製、透過網路提供服務、授權用戶下載、列印等行為。並得酌作格式之修改。且未經本校同意，不得在其他刊物再行發表。
- 三 來稿若經採用，本刊因編輯需要，保有文字刪修權。
- 四 文稿有抄襲爭議者，概由撰稿人自行負責。

第六條 本學報不支付稿費，來稿若經刊登，將敬贈作者當期刊物 3 冊及抽印本 20 份。

第七條 稿件交寄：

- 一 來稿請以掛號郵寄新北市板橋區(220)大觀路1段59號臺灣藝術大學教務處綜合業務組「藝術學報出版編輯委員會」收。
- 二 有關本刊之「投稿者資料表」、「授權書」等，請逕至國立臺灣藝術大學網站查詢，網址為：<http://www.ntua.edu.tw>。洽詢電話：(02) 2272-2181-1151。

第八條 審查：

- 一 投稿稿件與本刊撰稿原則及稿件格式等規定不符者，主編得逕予退回投稿者。
- 二 稿件於投稿後委請出版編輯委員會各學門召集人或學門委員負責初審事宜。初審通過之稿件，聘請相關領域之專家擔任審查工作。
- 三 稿件複審分別委請校內、外學者專家三位審查之，經二人以上通過者始准予刊登。
- 四 送請審查之稿件，請審查人於三週內審閱完畢，註明審查意見後送回。。
- 五 稿件審查採雙向匿名方式進行，投稿者及審查人姓名均予保密。
- 六 審查意見共分四級：
 - (A) 同意刊登（建議 80 分以上）
 - (B) 修正後刊登（建議 80 分以上）
 - (C) 修正後再審（建議 79-70 分）
 - (D) 不同意刊登（69 分以下）
- 七 當審查分數或意見落差過大，稿件刊登與否，由「出版編輯委員會」依審稿委員之意見討論後決議之。
- 八 學報稿件之審查，酌致審查人審查費；其審查費之支給標準採按字計酬，每千字中文一百七十元，外文二百一十元，每人每件審查費之請領金額以貳仟元為限。
- 九 審查通過之稿件，本刊因編輯上之需要，保有刊登期數調整權。同一期同一作者以刊載一篇論文稿件為原則，如作者係一人以上者，則以第一作者為認定基準；如確有需要須及時刊載者，同一作者同一期中以加刊一篇為限。
- 十 投稿者撤稿之要求，需以書面提出，並敘明撤稿理由。為避免資源浪費，凡於送外審階段提出撤稿者，本刊一年內不接受其投稿。

第九條 本辦法經行政會議通過後施行，修正時亦同。

插畫課程設計：以整合性插畫技法教學為例

陳麗秋

摘要

繪畫幾乎是所有視覺設計教育的基礎，因此插畫課程對很多設計與藝術相關學系都是一門必要的課程。大約從 1990 年開始，電腦已逐步應用在插畫創作過程中，從初期過度迷戀電腦特效的電腦插畫作品，到逐漸成熟地將電腦應用為繪畫過程中的一個重要工具；插畫家已擺脫電腦應用者的魔咒，改為駕馭電腦的藝術創作者，而這些成熟的駕馭者多精通傳統與數位技法，悠游其間擷取技法優點一起創作。因此本研究希望透過所彙整出的數位與傳統整合性插畫技法流程，選擇三種整合性技法運用，並利用創造性思考策略設計出插畫創作主題，將整合性插畫技法實際應用在插畫課程教學，於教學課後進行個別深入訪談，以期瞭解整合性插畫技法實際運用於插畫課程的成效；以及整合性插畫技法與完全使用電腦創作間之視覺風格呈現的差異性。

關鍵字：數位插畫技法、傳統插畫技法、數位與傳統整合性插畫技法、整合性插畫家、創造性思考策略

壹、研究背景與目的

繪畫幾乎是所有視覺設計教育的基礎，因此插畫課程對很多設計與藝術相關學系都是一門必要的課程。在 Steven Heller 與 Marshall Arisman(2000, 2006)所編著的兩本插畫教育書籍中，羅列了英美藝術相關大學所開設的插畫課程授課內容，從書中可以觀察出這些羅列的課程，主要以各式插畫主題進行教學，教授傳統媒材為基礎，如果需要再加以電腦來處理影像效果。電腦應用於插畫已是一個重要工具，就如美國重要設計教育評論家 Steven Heller 在 2000 年所寫的文章標題 *The End of Illustration*(2000)，當時作者對插畫未來的處境提出許多電腦應用於繪畫的負面影響與未來插畫市場的萎縮。但在近期文章中 Heller 則對現代插畫的發展，表示了電腦的應用使得插畫風格更多樣化的現象而感到可喜，因為成功的插畫家已擺脫電腦應用者的魔咒；而改為駕馭電腦的藝術創作者，而這些駕馭者多精通傳統與數位技法(Wiedemann, 2009)。

插畫家因為電腦結合手繪賦予插畫作品展現更多可能性，但是過度依賴電腦繪圖，會使畫面呈現呆板、機械，創作者該如何保留手繪質感成為重要課題。現今插畫課程多以傳統技法為主，但在數位創作風潮下，插畫課程可以將傳統手繪與電腦繪圖技法整合，引導學生創造出多元化的插畫風格。然而，傳統手繪與電腦繪圖同為創作媒材的同時，創作者使用傳統手繪與電腦繪圖會因為兩者的特點在創作過程中呈現不一樣的創作習慣與心態，與不一樣的視覺展現。有鑑於此，本研究希望透過國科會研究計畫案 NSC 100-2511-S-155-001 所彙整出的數位與傳統整合性插畫技法流程，選擇三種技法運用，並利用創造性思考策略設計出插畫創作主題，將整合性插畫技法實際應用在插畫課程教學，以期進一步瞭解：

1. 整合性插畫技法課程設計實際運用於插畫課程效果；
2. 整合性插畫技法與完全使用電腦創作的視覺風格呈現差異。

貳、相關文獻探討

一、插畫教育在台灣

在台灣插畫課程多開設於設計與藝術相關學系，不同於歐美在設計學院中設有專門的插畫系，如紐約著名的視覺藝術學校 School of Visual Art；當然也有一些學校將插畫專業設置於視覺傳達藝術設計系中，如倫敦皇家藝術學院 Royal College of Art，對插畫學習視為專門且重要的一門藝術專業。根據李佳霖(2009)針對台灣大專院校藝術相關學系有開設圖畫書創作課程所做的研究發現：97 學年度全國大專院校共有 163 所，其中有 27 所大專院校開設圖畫書創作課程，占全國大專院校的 16.5%。而這些課程大致上分為插畫創作、圖文編排及繪本創作三大類，其中又以開設插畫類課程的校系占最多數，這顯示插畫課程是普遍設立在設計藝術相關學系，只是插畫在台灣不像歐美的一

些設計藝術學院會成立專門的插畫學系。因此，由插畫課程普遍開設的情形來看，擁有插畫技巧的學生應該不在少數；但是，另一項針對台灣兒童圖畫書插畫創作者之現況調查研究(劉瑋婷, 2006)卻顯示，該研究的受訪者都認為圖畫書的插畫能力是透過自己摸索、練習與閱讀而慢慢學習的。這或許可以解讀為插畫課程在台灣的藝術設計教育是普遍存在的，只是對大部分的專業插畫家這樣的課程內容是明顯的不足，學校所學無法應付業界的需求。

近年來台灣已有許多廣告設計或視覺傳達科系提昇至學院或大學的層級，且在平面設計的課程中安排有插畫課程，但這些課程大多也只是每週兩小時的選修課而已(施政廷, 1996)。雖然有些系所會安排插畫進階課程，但與國外百年以上創作圖畫書的插畫設計課程，積極培養本土插畫人才而言(蘇振明, 1998)，台灣插畫課程需要更多的教育關注。就如台灣兒童圖畫書重要出版社，格林出版社總編輯郝廣才所言，以圖畫書製作為例，台灣並沒有專業教育製作圖畫書的科系，培育專業人才能力嚴重缺乏，卻必須面對外來之強大競爭前景堪慮(郝廣才, 1996)。這也是為何在坊間出現許多專業插畫家開始自己教授插畫相關課程，如 1991 年起，插畫家陳璐茜開始開設想像力開發及手製繪本課程，其後在課程學員鼓勵下，於 1996 年後陸續成立了「圖畫書俱樂部」、「繪本 FUN 團」、「繪本派」、「繪本積木」、「繪本工廠」等圖畫書的創作交流團體，舉辦聯展、交流插畫技巧與情報(賴素秋, 2002)。2010 年陳璐茜在中國文化大學推廣教育部所教授的插畫課程，更擴展出許多插畫技法相關課程。另外，由純藝術主修雕塑，後來轉而從事插畫創作的崔永嫻，在從事插畫創作之餘，近年也開始在富邦基金會主辦的富邦講堂教授兒童圖畫書創作，2010 年「畫出軟經典」的插畫課程成為插畫教育推廣者的一份子。親親文化出版社的藝術總監也是插畫家的黃淑華，在專業的出版工作之餘，也在國立臺灣師範大學教育推廣部開設繪本創作班。這些專業插畫家所開設的插畫課程或許是試圖彌補在正規設計藝術教育，插畫課程規劃的不足，以因應市場對插畫學習的需求。

目前在台灣的插畫課程教授多與圖畫書創作結合，一是課程教授主要以插畫技法練習，如素描、色鉛筆、粉彩、水彩、壓克力...等媒材創作的練習；或是與圖畫書創作結合，將課程放在二、三年級之後才開設，故學生多擁有基本傳統媒材的創作能力。若學生已經對各式媒材都有基本的了解並能獨立創作，那在插畫與圖畫書創作上就比較適合讓學生自由選擇適合的媒材。以課程的規畫有些教師著重技法的指導，有的教師則讓學生自行尋找各式媒材，並了解媒材的創作技巧。不論是教師著重技法的指導或是讓學生自行尋找各式媒材的創作技巧，插畫課程的目的最終還是要回歸到創作的原點，建立起學生插畫繪製的能力與個人風格(李佳霖, 2009)。雖然插畫課程多以傳統技法創作，但在以電腦創作為主流的課程環視下，插畫課程設計或許可以將傳統與電腦技法整合做為跨入完全電腦繪圖的橋梁，引領學生創作出更多樣性的插畫風格，尤其以國際現代插畫趨勢，應用整合性插畫技法所創作的作品似乎是佔有相當重要的比例。僅引用 Penny 的觀點：「電腦做為一個創作媒介，藝術家在使用它時，同樣需經歷腦力激盪與一點一滴累積的美感經驗，如果傳統媒介的創

作精神是值得肯定與保留，那麼數位藝術的價值與藝術貢獻同樣值得我們去尊敬與研究。」(引自賴建都, 2002, p. 164)應用傳統與數位媒介創作都應該被尊敬，也應該同時被善加利用。

二、整合性插畫技法與其插畫家

大部分的插畫家不會只使用一種技法，插畫家們會有自己喜歡或常用的技法，有時單純利用手繪完成作品，有時則轉換為完全電腦做畫，但更多的插畫如需要表現手繪質感則會同時運用傳統與數位插畫技法。傳統與電腦互動應用的優點，如可以有合成影像的效益與便利性、互補兩者間的缺點、產生一種合成影像的美學、手繪與電腦繪製結合後，可應用於多元承載媒體上(馮潤華, 2003)。因此善用傳統與數位的優點，將可保有手繪質感而創作出更多元的合成影像美學，以下分項介紹本研究所彙整出的數位與傳統整合性插畫技法流程，並探討使用該技法的插畫家。以下簡稱這些同時使用傳統與數位插畫技法的插畫家為整合性插畫家。

(一)單色手繪原圖＋數位潤色 (retouching) 拼貼

單色手繪原圖與數位潤色技法主要是將手繪完成的單色圖，掃入電腦之後，應用數位軟體潤色(局部上色)，產生自然的色彩感，而非使用傳統媒材上色。這個技法的優點在於，如果插畫家繪製單色作品，該作品在電腦中上色將不必擔憂弄壞手繪原稿，而上不好顏色，應用電腦上色可以隨時回復之前的動作。如英國插畫家 Ian Andrew 所繪製的 *The Boat*(2004)一書，他先使用鉛筆精細的描畫出驚滔駭浪旅程的黑白單色畫面，再將單色畫面掃入電腦中進行潤色，使畫面呈現出在旅程中微光般的色彩變化。

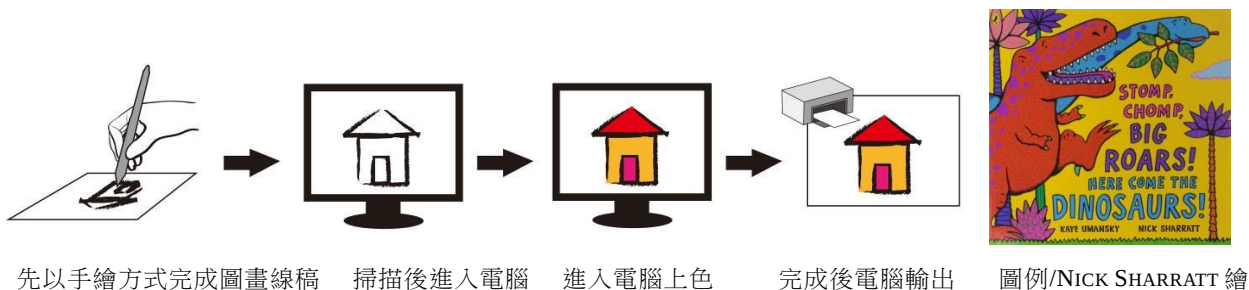


先以手繪方式完成插圖 掃描後進入電腦 進入電腦進行局部潤色 完成後電腦輸出 圖例/IAN ANDREW 繪

(二)手繪線稿＋電腦上色

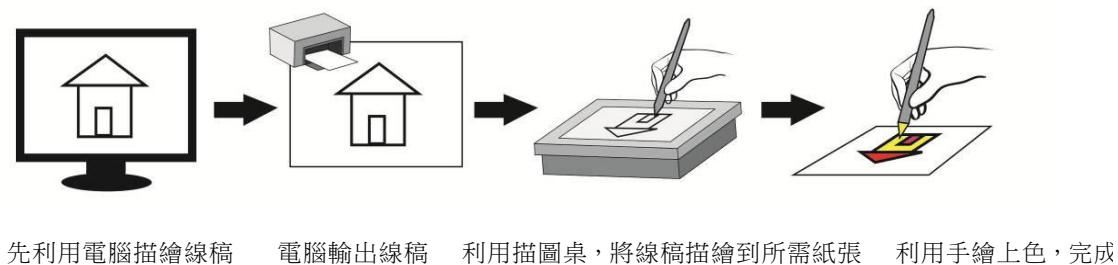
手繪線稿與電腦上色整合性技法，首先以手繪黑白線稿完成物件之形體，之後將手繪的黑白線稿圖像掃入電腦中。當線稿置於如 Photoshop 的電腦軟體中，該線稿被置於圖層(layer)中，再逐次增加其他層級、添加色彩。這個逐層上色的優點是插畫家可以隨時檢視不同層級的色彩是否合適，

並且即時更改，分層上色將可避免不同色彩的合併，製作上色過程會相對的輕省便利許多。相當多的插畫家喜好應用此技法，插畫家如蔣涵玕(筆名：萬歲少女)與英國兒童圖畫書作者 Nick Sharratt 都是善用此技法的插畫家。以 Sharratt 所繪製的《STOMP, CHOMP, BIG ROARS! HERE COME THE DINOSAURS!》(2006)一書為例，Sharratt 在未使用電腦之前常以碳筆繪畫線稿，再用水彩上色，所以他表示過去上色時都必須戰戰兢兢，深怕一不小心水彩沒上好，整張畫都要重來。但是當 Sharratt 轉換使用電腦作畫後，他改以 6B 鉛筆畫線稿，大約畫原尺寸的 50%，掃入電腦後再將線稿放大故意做出如碳筆般的粗曠線條，有時也會以鉛筆畫出一些自由線條做為材質紋路。¹



(三)電腦繪稿+手繪上色

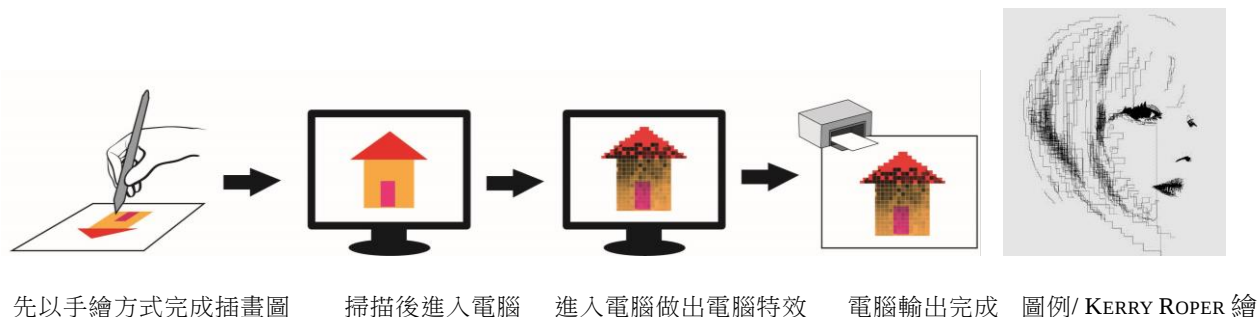
與前一技法步驟相反的電腦繪稿與手繪上色技法，主要是先以電腦繪製線稿，因為創作者有時希望應用電腦來描繪一些圖像的外型，但卻又希望保有傳統手繪上色的質感，因此利用電腦繪製線稿之後將線稿輸出，再使用所選擇的傳統畫材來上色，借以展現傳統畫材精緻而自然的色彩。利用電腦繪製速成線稿，對一些外形比較難以掌控或需要呈現寫實風格的傳統作品，不失為一種可行的方法。



(四)手繪原圖+電腦特效

傳統手繪與電腦特效技法應用，是將原先手繪的視覺元素在電腦中進行特殊效果處理。如插畫

家 Kerry Roper 所繪的單色少女頭像，就是利用特效讓頭髮呈現如梯狀般的彎曲，有時插畫家會利用軟體中的濾鏡做局部的特殊效果，讓手繪原稿畫面更有趣味性。也有許多插畫家利用電腦特效將原有圖像處理成像是失焦的效果，反而更符合如同照片拍攝的真實感。

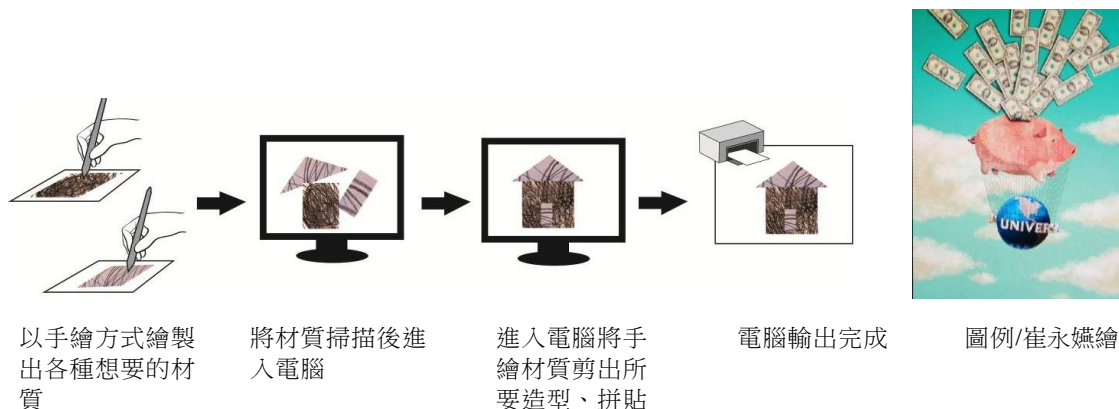


(五)拼貼

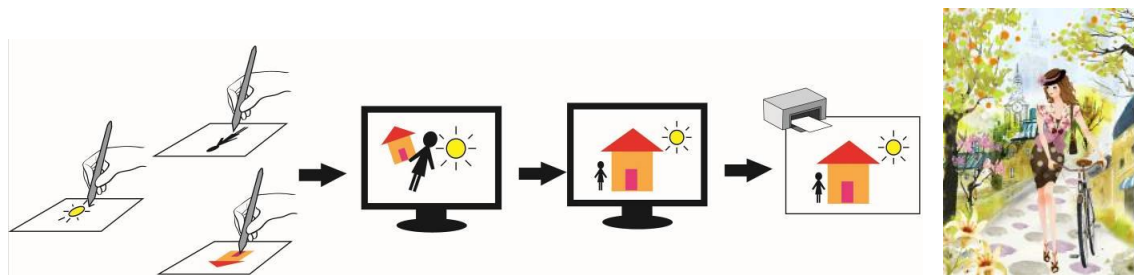
1.手繪＋電腦拼貼

早期許多知名兒童圖畫書創作者如 Ezra Jack Keats、Leo Lionni 與 Eric Carle 皆是自己繪畫材質，再利用剪貼方式來拼貼作品，他們的圖畫書至今仍深受小朋友們的喜愛。有了電腦以後許多整合性插畫家多將剪貼的工作交給電腦。而傳統手繪與電腦拼貼整合技法通常會整合不同媒材，如手繪人物、照片、材質等，將這些媒材輸入電腦之後，裁剪圖像與彙整材質、照片，使之成為創作者所要的構圖。通常使用這個技法依然能表現出如完全使用傳統技法製作而成的拼貼作品，利用電腦拼貼圖像可以獲取製作時的便利性。而以不同的輸入元素來做區分，主要可以分為下列三項：

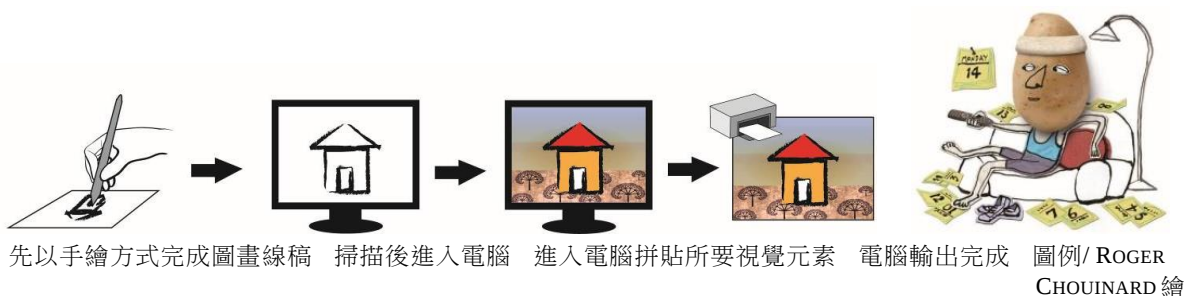
手繪材質＋電腦拼貼：插畫家以自己手繪的材質掃描進入電腦，利用電腦的放大、縮小、變形等功能調整手繪材質，之後裁剪出畫面所需要造型，合成造型、構成畫面。插畫家崔永嫻曾經使用此一技法，她將某些偏愛的紋路用數位相機拍攝下來，或是以上述的方式將需要的材質以手繪方式畫出，「...我的方式就是我會做很多手繪的底圖，比如說我畫的天空，手繪的天空，或者是我用滾筒啊！做出各種壓克力媒材的那個背景的造型、材質、顏色層次等等的變化，然後我會有一個自己的資料庫...」。²當插畫家有了自己的圖庫，做稿時間也就相對快速許多，材質圖庫成為隨時取用的個人專有紋路底圖，而畫面也可以快速呈現出自然材質著墨的效果。



手繪原圖＋電腦拼貼：插畫家先以手繪分別畫好所要的圖像，再逐個掃入電腦，之後將個別的圖像放大、縮小或壓扁拉長成插畫家所要的尺寸，最後將圖像拼貼到構圖中，完成後，以電腦輸出。例如插畫家林妙燕就是常以水彩分別繪畫出各個圖像，再到電腦中將圖像貼到所構思的構圖中。以下面為長榮航空製作插畫的圖例中，插畫家將各種圖像如樹、花、人物、地上的石塊，以水彩分別獨立畫好，再逐步將圖像放大或縮小貼入構圖中，因為插畫家認為水彩是最不容易用電腦軟體模擬出來的效果，即使如 **Painter** 的繪畫軟體，插畫家依然覺得畫出來的渲染效果是有所差異的，因此插畫家利用此技法將圖像分別畫好後，再進入電腦拼貼，而這些圖像之後可能會再出現在其他插畫作品中被多次利用。³

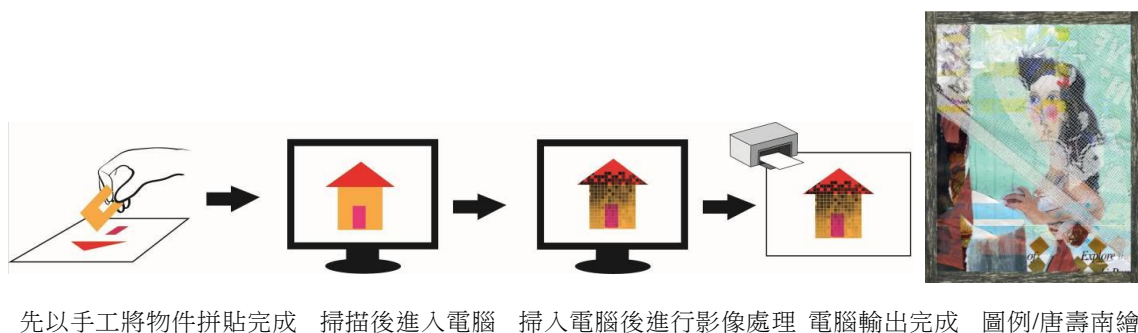


手繪線稿＋電腦拼貼：插畫家先以手繪畫出保有原始繪畫性筆觸的單色線條，之後將線條掃入電腦，以電腦拼貼出具有邊線特質的拼貼作品。以插畫家 **Roger Chouinard** 的作品為例，他常以簡單線條畫出圖像，再拼貼上真實物件，如圖例中就是使用真實的馬鈴薯照片，意喻 **couch potato** 成天看電視的懶人，將繪畫含意與真實物件結合增加畫面的隱喻與趣味性。



2. 手工拼貼+電腦後製

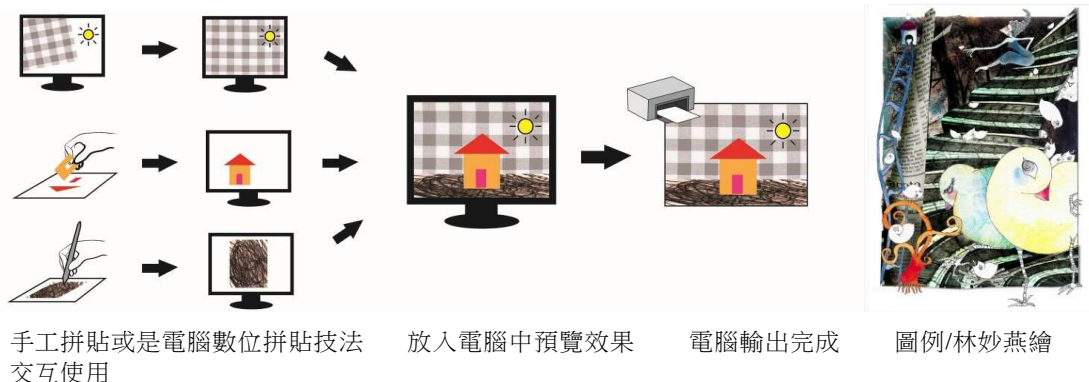
手工拼貼與電腦後製技法，主要先以手工剪貼各種所要的材質、照片與手繪的圖畫。當完成手工拼貼之後，插畫家將整張手工拼貼完成的作品掃入電腦，進行電腦後製。完全手工拼貼的優點是當以手工拼貼完成構圖，紙張與紙張拼貼重疊處會產生自然的紙張厚度與陰影；有別於電腦拼貼的應用，有時需特別在電腦中模擬紙張的厚度與陰影，以達到真如手工拼貼的效果。如插畫家唐壽南的自由時報插畫作品即以此技法拼貼，作者先以手工拼貼繪畫與照片合成的人，再將人物與背景拼貼，最後到電腦中將翻拍的蕾絲貼上畫面製作一些所需要的視覺效果，「我畫了一點東西後透過掃描，然後再透過一些繪圖軟體，我當然是都沒有用電腦的畫筆」。⁴以此技法插畫家比較希望能呈現出手工拼貼時的樸拙感，這樣以手工自由而不完美的拼貼，或許對希望作品被看為以手工創作的插畫家，是更能接近完全手工製作的境界。



3. 綜合拼貼

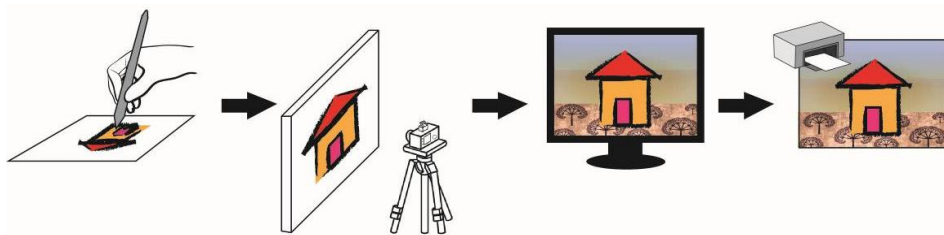
綜合拼貼強調的是在長久拼貼藝術累積下的多元手法，利用電腦或是數位產品等工具，最後產生出創作者想要的作品。綜合拼貼的作畫流程並沒有一定的手法或過程，有可

能先行手工拼貼或是直接以數位拼貼，各式技法交互使用，再輔以電腦創作。這樣的綜合拼貼手法增加更多創作時的可能性，除了可以減輕作品拼貼的繁複過程，也讓現代拼貼畫有種更加逼真、充滿奇幻的感覺。例如圖例中由插畫家林妙燕所繪製的作品，整張作品由各種不同的素材與手法結合而成。利用手繪材質、電腦拼貼、手繪原圖、電腦後製等手法，在手繪與電腦間來回不斷的處理，最後才完成這張以畫者家中小鳥為主角作品（崔永嫻等作, 2006）。



(六)手繪圖稿+數位拍照+電腦繪製

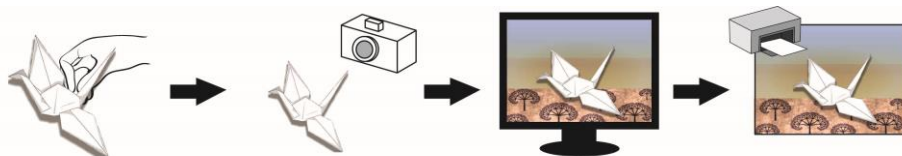
此一技法多應用於原來畫作需要大畫面創作，如此才可以呈現畫面的精細筆觸與質感。一開始插畫家先使用傳統手繪的方式來繪製圖稿，而後再使用數位相機將半完成的作品拍攝下來。如此一來原本可能過於巨大的畫作，或是不便以掃描方式存入電腦中的原稿，就能以此數位化的方式，將原先手繪的大作品使用電腦去作更多元化且方便的方式修改、微調亦或是重新繪製。插畫家如蔣涵珮表示曾經因為原創的畫作太大而使用此技法，「就是比如說畫了一張圖，我畫了一張壓克力顏料的圖，因為太大張了，我就使用拍照的方式，再上傳到電腦去修改一些細部的地方。」⁵這樣插畫家就可以創作較大的作品，而後需要製作印刷品時能方便修改或潤飾。



手繪完成插畫圖稿 利用數位相機拍照成數位檔案 進入電腦中加以修改或拼貼 電腦輸出完成

(七)手製物件+數位拍照+電腦繪製

此一技法常被運用在許多日系插畫作品中。插畫家一開始先以手工製作的方式創作許多細緻的小動物或其他小物品，再以數位攝影的方式將此立體的手作物拍攝下來，最後將照片置入電腦中加以繪畫創作，或者是配合照片加入帶有溫度的手寫文字呈現。這項技法把三度空間的立體感轉化成二元平面插畫，使插畫圖像跳脫出既有的繪畫形式，結合了既有的生活場景和超現實的插畫圖像。不僅視覺表達上多出一份趣味性，也更能傳遞創作者想要表達的空間意象。日本擅長動物和人物插畫的石川浩二(Koji Ishikawa)以自己手製的物件，再將手製物件透過實景拍照後成為有趣的視覺故事。在《跟著狗狗遊世界》一書中(2007)，插畫家以紙作成的小型紙狗為主角，紙狗主角們帶著讀者到世界各個角落旅行，紙狗主角們與實景結合；擺放在實際地點，照相機幾乎是放在地面上來拍攝，以低角度模擬紙狗所見的風景，嶄新的視野角度十分有趣。



利用手工製作立體實際物品

利用數位相機拍攝成數位檔案

進入電腦加以修改或拼貼

電腦輸出完成

圖例/石川浩二作



綜合以上整合性插畫技法可以看出，插畫家們不論是運用手繪線稿電腦上色、手繪圖稿電腦剪貼、手工拼貼電腦後製或是手製物件電腦合成，插畫家的作品都比較能展現自然繪畫質感，這樣的質感也是現代國際插畫多元風格所喜愛與運用的技法。

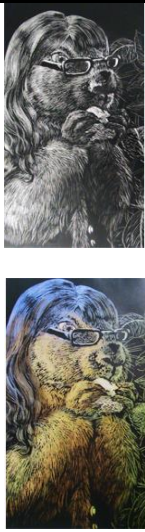
參、研究方法

本研究透過所彙整出的數位與傳統整合性插畫技法流程，選擇三種技法運用：單色手繪原圖(刮畫紙)+數位潤色(retouching)、手繪原圖+電腦拼貼、手繪線稿+電腦(數位)上色，應用創造性思考教學策略，實施於插畫課程中。先選擇此三種技法進行測試的原因，在於這些技法被一般喜愛整

合性插畫技法的插畫家所使用，而且被應用的情形較為普遍。如單色手繪原圖(刮畫紙)+數位潤色(retouching)技法之優點，在於完成之手繪單色原稿，當使用數位化上色時將可不擔心弄壞原稿而自由上色。手繪原圖+電腦拼貼技法則可以幫助創作者保有傳統技法的媒材質感，利用電腦的放大、縮小或壓扁拉長的便捷特性加以數位化自由拼貼。而手繪線稿+電腦(數位)上色技法是應用傳統畫筆的容易掌控，先畫出傳統線稿再以電腦逐層上上喜愛的顏色，避免不同色彩的合併，以電腦便利上色過程，方便檢視不同層級的色彩，以達到傳統與數位技法間的優點互補。

另外，本研究所應用的創造性思考教學策略包含：《合成策略》、《自由聯想策略》與《假如問題策略》。因為以《合成策略》可以促進活化學生的想法，經由結合不同事物合成出另一新奇造形；《自由聯想策略》可以刺激、鼓勵學生聯想，以過去知識或經驗發展出有意義的創作內容；而《假如問題策略》則可以透過發問問題方式，鼓勵學生思考問題，而得到不同的創作結果。上述教學策略分別實施於元智大學資訊傳播學系 100 學年度第 1 學期的《設計繪畫》課程中，施測時間從民國 100 年 9 月 23 日至 10 月 28 日共六週，每次受測學生約 40 名，單週進行主題式插畫創作測試，隔週進行訪談。經過主題式之插畫創作後，本研究隨機挑選受訪學生，並依主題分別進行三次的訪談，三次訪談之受訪者不得重覆，每次訪談 8 名學生，共 24 位。運用三種教學策略與整合性插畫技法設計課程，以瞭解學生對該課程設計之成效，三次主題式插畫創作測試說明如下：

表 1 主題式插畫創作測試說明 (本研究整理)

第一次主題式插畫創作測試			
創造性思考策略	創作主題與內容	整合性技法運用與製作方式	作品案例
《合成策略》源自於 Torrance(1979)的創造理論，他認為合成是創造的一種方法，可經由教育的方式加以培養，以促進生活的進化和革新。將多種思想、事實、觀念加以結合，產生新奇性與價值，經由合成的創意，可以產生和原本不一樣的結果。運合成策略可以培養活化學生將不同的事物合成出另一新奇造形，使該作品蘊含另一種涵意。例如古代埃及的「人面獅身像」，是一個經典合成創作，將人的頭接在獅子的身體上，成了金字塔的守護神，一個神秘的象徵。	Manimal：繪製自畫像將自己轉換成一種動物，成為人與動物合成的“manimal”。選擇一種你認為像你特質的動物，例如狗-忠實、貓-神秘、老鼠-膽小、兔子-溫柔，或如神話中的獨角獸、美人魚等，畫出具有自己特質的人與動物合成體。	單色手繪原圖(刮畫紙)+數位潤色(retouching) 製作方式：以黑色刮畫紙刮畫出原圖後，將作品掃入電腦進行數位潤色。	

繪者/徐珮瑄

第二次主題式插畫創作測試

創造性思考策略	創作主題與內容	技法運用與製作方式	作品案例
《自由聯想策略》為一種鼓勵學生聯想與自由反應的創造教學策略。由教師提供一個刺激或主題，學生可經由以前所學過的知識或經驗去做聯想，建立起事物間的相關性。學者 Parnes(1976)曾指出創造便是運用聯想的方式，以知識與經驗做為基礎，尋找、建構事物間全新而且有意義的連結關係。	大驚奇：製作一本拉頁書，自由聯想地發展出故事情節，引導讀者觀看拉頁書。從起始頁的平淡鋪陳到故事結尾的讓人大呼驚奇。	手繪原圖+電腦拼貼 製作方式：先將構想畫成草圖後，再用淡彩畫出個別圖像，將個別圖像掃入電腦後，依照構想拼貼成有趣的大驚喜拉頁書。	

繪者/李思綺

第三次主題式插畫創作測試

創造性思考策略	創作主題與內容	技法運用與製作方式	作品案例
陳龍安發問十字口訣之《假如問題策略》，教育學者陳龍安(2000)在他的《創造思考教學》中，提出有助於發展創造思考的發問十字口訣策略，透過發問口訣鼓勵學生以不同的角度思考問題，發問口訣包含：假如的問題、列舉的問題、比較的問題...等。	假如我有一個窩：畫出假如你有一個窩；夢想中的窩，可以是天馬行空的虛擬空間或未來的科技窩。	手繪線稿+電腦（數位）上色 製作方式：以橡膠板刻畫，刻完後用印墨轉印出線稿，再將線稿掃入電腦進行填色。	

繪者/蘇慧倫

肆、研究結果與討論

一、整合性插畫技法課程設計與教學回饋

透過主題式創造思考教學策略的插畫教學創作，學生對課程教學的回饋可分為：對運用整合性插畫技法的想法與對主題式創造思考策略教學創作後的效果。

應用整合性技法於插畫課程中，對於許多受訪學生而言，電腦繪圖的「復原、修改」功能，降

低了創作者在傳統手繪時害怕畫錯、難以補救的心理，使創作時大膽的嘗試，如一位受訪學生所言：「我認為電腦跟手繪都是差不多，只是電腦好處畫錯可以回復，不用像手繪畫錯，要用一堆方法來塗掉。」所以當手繪與電腦結合創作時，對很多受訪學生來說是一種彌補性的心裡放鬆，電腦的使用可以幫助學生創作時更加大膽，不怕錯誤，也有一種方便與比較容易的感覺，「因為就是可以有這種手繪的感覺，再用到電腦上就比較方便。」尤其當創作者希望作品保有一種應用傳統媒材的效果，使用整合性技法所做出來的視覺質感才是他們所要的，對他們而言：「直接用電腦繪圖就會比較死，而且數位版不一定能完全控制。」另外受訪學生也表示，有些效果呈現是傳統媒材或電腦所無法取代的，例如水彩的渲染效果與壓克力媒材的繪畫質感等，這些都會影響學生先使用傳統媒材再掃入電腦中繼續創作，而電腦的特色是可做一些手繪比較困難達成或感覺不同的效果，例如平坦的線條顏色與電腦特效，所以選擇整合性技法將可運用傳統與電腦各自的特點進行創作。應用傳統手繪與電腦繪圖，在創作當下對於受訪學生亦有不同的感受，如同受訪者所言，傳統手繪手持畫筆於紙上作畫的真實感，是電腦繪圖板與感壓筆無法取代的，雖然電腦具有方便修改復原的功能，在視覺效果上也能仿造手繪線條的柔美感，但電腦繪圖是拿著滑鼠或感壓筆畫在螢幕上，隔著螢幕的距離仍不及現實中，畫在紙上的親近與真實，許多受訪學生表示仍舊喜愛「當下拿筆」的真實感，「我覺得電腦結合手繪，就方便性來說電腦繪板它有一定的好處，但再怎麼樣都沒辦法比得上當下拿筆的感覺。」真實拿著畫筆的感覺與感壓筆畫在電腦繪圖板上的回饋，對某些創作者而言是一種難以替代的創作過程感受。即如前面所言，傳統媒材與電腦繪圖有其各自的特點與視覺效果，如何有效的運用各自的創作特性，結合手繪與電腦創作，將可幫助創作者創作出較具有傳統繪畫質感與個人風格特質的作品。

受訪學生對運用創造思考策略創作的最後成果，其實除了創作者本身的成就感，最主要還是跳脫了傳統繪畫教學的概念，讓創作者可以自由的創作發揮，在創作上可以有更多的想法，同樣是學習技法，但不被拘束的想法創作，比起傳統直接描繪物件創作繪畫，有運用主題策略來思考的創作更加有趣，從有趣的主題，並加入創作者每個人各自的想法，刺激了學習插畫的效果。對大部分受訪學生而言，應用創造思考策略的主題式插畫創作是有興趣與可以較為自由發揮的，其中一位受訪學生即表示：「我覺得主題策略創作很自由...在創作技巧方面很自由，感覺不用畫太正式，畫有趣比較好。也可以從紙的版面編排合起來和拉開來做發想。」雖然大部分的受訪學生對課程所設計的插畫主題表達正面的學習回饋，但也有受訪學生不完全認為每種創作策略，都能達成刺激學習的效果，或許是不熟悉與第一次接觸某些策略與技法的搭配，使創作者在創作上有些困惑，「我覺得，合成策略主題如果做得不好會有點噁心，就直接把人頭放在動物身上，若沒接好的話好像還滿詭異的，把不同的東西結合在一起是有趣的，但我覺得如果沒弄好看起來是會恐怖的。」總而言之，同樣是學習技法，運用主題策略創作可以比較自由的發揮創作，在創作上可以有更多的想法不被拘

束，刺激了學習插畫的效果，雖然有少部分創作者不完全認為每種創作策略，都能達成刺激學習的效果，這或許是不熟悉與第一次接觸某些策略與技法的搭配，使創作者在創作上有些困惑。

二、整合性插畫與電腦繪圖創作的視覺呈現差異

電腦繪圖給了創作者另一種實現創作的管道，但在受訪學生們眼中，加入手繪的整合性插畫與完全電腦繪圖的作品在視覺呈現上保有某種程度的差異性，其差異性包括：媒材質感、多變性、視覺感受、細緻程度。

媒材質感方面，受訪學生們認為傳統手繪原有的媒材質感是手繪特有的，電腦繪圖較難以表現或仿造，例如刮畫的紋路、水彩於紙上暈染的質感等。然而，當使用整合性插畫技法，將手繪稿掃描進電腦後，一位受訪學生表示掃描後的作品會遺失原本媒材的效果，僅剩手繪的筆觸線條，由此可知，手繪轉入電腦繪圖時，並不能透過掃描將手繪質感完整的匯入電腦中。另外，大部分受訪者表示傳統手繪的作品較能呈現出「手作的痕跡」，例如筆觸的輕重度、色彩的深淺與斑駁的效果等，相對地，電腦繪圖輸出的作品較為平面，缺少了手繪作品特有的視覺質感。雖然電腦繪圖相較於手繪的線條平滑，但手繪較能展現個人風格；一位受訪學生就表示比起完全應用電腦繪圖創作而言，結合手繪與電腦一起創作較具個人風格，「電腦可以做出手繪沒辦法做到的，線條比較平滑，但手繪比較有個人風格。」結合手繪與電腦創作較可以選擇適合的方式保有個人風格。

整合性與電腦繪圖兩種插畫創作形式對於受訪者而言，多數認為手繪的作品在創作過程中較為多變，且能產生原先設想以外的效果，其效果來自於手繪筆觸，或手工所產生的小瑕疵，這些效果是創作者本身無法預料或刻意造成的，是隨機難以仿造的，其中一位受訪學生認為雖然電腦繪圖能透過感壓筆調整筆觸做出手繪感，但手繪隨機的效果是電腦無法仿造的。但面對同一觀點，另一受訪學生持不同的看法，認為電腦繪圖可隨意調整筆觸或色彩的深淺變化，以及運用軟體功能創造許多視覺效果，如此即可彌補自身手繪能力不足的部分。所以如果可以應用整合性繪圖技法保留手繪隨機柔和的特點，與電腦繪圖可後製修改的優點，其更能發揮創意，創造更多可能性，「應該是手繪加電腦，比較多可能性。有手繪的特色加上電腦的特色。」

傳統手繪與電腦繪圖的作品在視覺感受上，多數受訪學生認為手繪作品較具有親切感、真實感，其感受源自於手繪的筆觸帶有自然柔和感，電腦繪圖給人猶如機器製作的工業製品般，較為冰冷制式。手繪可以自然的表現出質樸風格；相對地，使用電腦繪圖就會太過僵硬，難以表現出平易近人的柔和親切感。相較於傳統手繪的親切感，電腦繪圖則給人整齊、規律、制式化的視覺感受，電腦繪圖較難以表現出手繪的隨機效果與自然程度。針對這個問題，兩位受訪學生亦同時表示如果結合手繪與電腦繪圖，可透過手繪降低電腦繪圖死板規律的程度，讓作品變得更豐富。但也有部分受訪學生認為創作者使用電腦繪圖的技巧會影響作品呈現的結果，如一位學生就提到自己的作品之

所以無法達到想像中的效果，是因為對於電腦繪圖不熟悉，且根據自身觀看其他電腦繪圖作品的經驗，認為電腦繪圖是可以做出如手繪般自然生動的作品，並非整齊、死板和規律的。

儘管受訪學生們認為電腦繪圖的視覺呈現給人單調死板的感覺，但亦有其他受訪學生認為電腦繪圖的複製功能，有利於在一定時間內完成作品，高效率的創作可預留較多時間進行修飾或描繪細節，使作品在細緻程度上有較多的時間去經營畫面細節，「以同樣時間的話，電繪比較能重複畫，所以能做更多細節部分，但手繪就不行，所以手繪能做的細節可能就比較少了。」受訪學生也認為只要本身熟悉善用電腦繪圖軟體，透過軟體內建的功能與元件，就能創作出相對於手繪更細緻且華麗的作品。不過值得注意的是當手繪結合電腦繪圖時，有受訪學生表示手繪稿經過掃描轉入電腦後，遺失了許多手繪的細節，「因為有時它電腦掃描掃不好的問題，就會有一些太細的地方它可能掃不出來。」在作品細緻度層面，由於電腦繪圖可提升創作效率，在一定時間內可完成較多的細節描繪與修飾，可提高作品細緻程度；但是，當需要將手繪圖掃描入電腦時，掃描後的圖檔會遺失許多手繪細節，降低作品的細緻度。所以如果可以注意手繪稿掃入電腦的細節，結合電腦的快速製作功能，將較有可能在短時間內繪製，呈現出較為細緻的個人風格畫面。

伍、研究結論與建議

在數位科技的發展下，插畫技法有了更多可能性，但對於創作者來說，手持畫筆於紙張作畫的真實感是電腦繪圖難以取代及模仿的。在對運用整合性插畫技法的想法上，因為運用整合性技法可以選擇性地使用傳統或數位媒材的優點進行創作，如將傳統媒材的特有筆觸或繪畫質感保留下來，而善用電腦去做一些手繪比較困難達成或不同感覺的效果，可幫助創作者創作出較具有傳統繪畫質感與個人風格特質的作品。再者，因為使用整合性技法時，可以利用電腦的「復原、修改」功能，因而降低了創作者擔心害怕出錯的心理，相對給予較多空間可以大膽嘗試各種變化，但也因為這項便利的功能，創作者擁有較多可容許出錯的空間與次數，在創作態度上變得較為隨性，要如何在在大膽與隨性之間取得心態上的平衡，成為創作者自行拿捏的重點。而對運用主題式創造思考策略在創作插畫作品上，創造思考策略較傳統繪畫教學能自由發揮，對創作有更多的想法而具趣味性，但不是每種創造策略，都能達成刺激繪畫學習的效果，因此合適的創作策略設計與明確的創作內容說明將是重要的學習成效因素。

在應用整合性插畫技法與完全使用電腦創作的視覺呈現部分，雖然可以透過掃描將手繪稿或作品轉為電子素材，但手繪的媒材質感是難以被複製的，且傳統手繪的質感與筆觸較能展現創作者個人的風格。在作品多變性方面，持有兩種不同觀點：其一認為電腦繪圖是在預料中創作，傳統手繪因為不可預料的小瑕疵反到賦予作品多變性；其二認為電腦可復原的功能給他們更多嘗試的空間，因為多方嘗試的機會造就了作品最終呈現的多變性。作品視覺感受上，傳統手繪的筆觸使作品具有

自然柔和、親切感覺，相對地，電腦繪圖的作品給人冰冷制式、整齊、規律的感受。但是，如果創作者本身有很好的電腦繪圖能力時，依舊能創作出仿手繪般自然生動的作品。最後，在作品細緻度層面，由於電腦繪圖可提升創作效率，在一定時間內可完成較多的細節描繪與修飾，可提高作品細緻程度；但是，當需要將手繪圖掃描入電腦時，掃描後的圖檔會遺失許多手繪細節，降低作品的細緻度。傳統媒材與電腦繪圖有其各自的特點與視覺效果，如何有效的運用各自的創作特性，結合手繪與電腦創作，善用整合性技法，將可幫助創作者創作出保有傳統繪畫質感而又多樣性的效果。

致謝

本文感謝行政院國家科學委員會補助經費，得以順利完成研究。計畫編號為 NSC 100-2511-S-155 -001。

參考文獻

- Heller, S. (2000). The end of illustration. In S. Heller & M. Arisman (Eds.), *The education of an illustrator*. New York: Allworth Press.
- Heller, S., & Arisman, M. (2000). *The education of an illustrator*. New York: Allworth Press.
- Heller, S., & Arisman, M. (2006). *Teaching illustration : course offerings and class projects from the leading undergraduate and graduate programs*. New York: Allworth Press.
- Parnes, S. J. (1976). *Creative behaviour guidebook*. New York: State University of New York College.
- Torrance, E. P. (1979). *The search for satori & creativity*. Buffalo, N.Y.: Creative Education Foundation.
- Umansky, K., & Sharratt, N. (2006). *Stomp, Chomp, Big Roars! Here Come the Dinosaurs!* London: Puffin.
- Ward, H., & Andrew, I. (2004). *The boat*. Dorking: Templar.
- Wiedemann, J. (2009). *Illustration now! volume 3* Köln ; Los Angeles: Taschen.
- 石川浩二 (2007)。跟著狗狗遊世界。新北市：楓書坊。
- 李佳霖 (2009)。大專院校藝術相關學系圖畫書創作課程的實施現況調查。 *數位藝術教育網路期刊*, 11。
- 施政廷 (1996)。新編「認識兒童讀物插畫」出版了。 *中華民國兒童文學學會季刊*, 12(4), 38-39。
- 郝廣才 (1996)。看圖書的小孩長大了。 *精湛*, 29, 30-39。
- 崔永嫻等作 (2006)。 *CG。插畫向上計畫：名家風格技法解構*。臺北市：旗標。
- 陳龍安 (2000)。創造思考教學 *創造力研究* (5 版)。臺北市：心理。
- 馮潤華 (2003)。 *手繪插畫配合電腦繪圖製作的應用與研究以童話故事繪本為例*。(碩士論文未出版),

國立臺灣師範大學，臺北市。

劉瑋婷 (2006)。《台灣兒童圖畫書插畫創作者之現況調查研究》。(碩士論文未出版)，國立台灣科技大學，臺北市。

賴建都 (2002)。《Design in Transitions—台灣設計教育思潮與演進》。臺北市：龍辰。

賴素秋 (2002)。《台灣兒童圖畫書發展研究(1945~2001)》。(碩士論文未出版)，台東師範學院，台東。

蘇振明 (1998)。認識兒童讀物插畫及其教育性。《美育》，91，1-10。

註釋

1. 研究者與 Nick Sharratt 訪談於 2005 年 12 月 19 日。Sharratt 為英國著名兒童圖畫書插畫家，出版超過兩百本圖畫書，作品深受兒童與青少年喜愛。
2. 研究者與崔永嫻訪談於 2010 年 9 月 10 日。崔永嫻(筆名：脆脆西)已出版數本繪本，並舉辦多次聯展與個展。
3. 研究者與林妙燕訪談於 2010 年 9 月 28 日。林妙燕(筆名：燕子報抱抱)曾任報紙專任插畫師，現為專職插畫設計師。
4. 研究者與唐壽南訪談於 2010 年 9 月 28 日。唐壽南為出版社美術編輯主任，從事童書、出版、副刊等之插畫創作。
5. 研究者與蔣涵珮訪談於 2010 年 9 月 10 日。蔣涵珮(筆名：萬歲少女)已出版多部圖文書作品，並舉辦多次聯展與個展。

The Design of Illustration Lesson: A Study on Combination of Digital and Traditional Drawing Techniques

Li-Chiou Chen



Abstract

Drawing is a fundamental artistic skill for art and design education. Therefore for most of art and design related departments the lesson of illustration is a required course. The computer has been gradually used in creating illustrations since 1990s. The illustrations have been created from indulgent the special effects to gradually using computers as an important tool within a drawing process. Illustrators have been out of as a computer user to be applying the computer as a creator. Most of these illustrators are proficient in traditional and digital drawing techniques, swimming among the merits of traditional and digital techniques to create illustration. The study hopes to display the processes of combination of digital and traditional drawing techniques. Choose three combination techniques to create illustrations which applied creative thinking strategies in the classroom. The one-on-one interview was employed after the lessons, to gain insight into the learning effects of using the combination techniques in an illustration lesson and the differences of appearances on utilizing the combination techniques and purely using the computer to create illustrations.

Keywords: Techniques of digital illustration, Techniques of traditional illustration, Combination of digital and traditional drawing techniques, Illustrators using the combination techniques, Creative thinking strategies

折枝畫於趨簡現象下之開枝散葉

徐永賢

摘要

本文係就「趨簡」現象作為面向基礎點，論述折枝畫在畫史上演化進程現象與意義。

就畫史演進來看，從花鳥畫之「全景式」走向「折枝」圖式，其實是文人畫思想體系下所濡化而成地；然而就「折枝」圖式而言，更能成為「聚焦」地表達情感與思想之核心，並擴展至社會集體意識中，因此「趨簡」形式之思考是藝文思潮與畫史必然發展。

本文從傳統花鳥畫史之位置經營上，簡略區分為「全景式」及「折枝式」兩種；從花鳥畫發展進程來看，所謂「全景式」花鳥畫，亦可視為五代北宋山水畫部份截景之樣式，故而在審視兩宋山水畫及花鳥畫，從「全景式」山水畫衍化至「邊角」山水畫之發展，與花鳥畫「全景式」及「折枝式」間，在位置經營上相互影響之可能性？

折枝畫之原型是傳統花鳥畫史中具有傳承性及反覆出現之因數，它以不同的人文精神轉化出各具時代性，及特有之精神世界。以折枝花作為原型，進行論述，主要動機在於它是畫史發展中逐漸形成一種可供歸納之模式與現象，因此進一步，從折枝畫相關歷代畫學中、題畫詩跋中，梳理出折枝畫初始之源由，及各個時代之審美特質。

是故探討由「全景式」花鳥畫轉化至「折枝式」位置經營，其間又如何區別呢？然而，從現存可見「全景式」及「折枝式」花鳥畫作，係屬相對位置經營所衍生之樣態，雖分屬不同構成，但也並非可截然劃分開來，而是以相互交融之畫史現象，如欲將「折枝」一詞，強以明確界定，事實上頗為尷尬，深怕引喻失義，適得其反；折枝畫概念應如何界定呢？它所形成的邏輯性之轉變過程？及其所反映的是何種審美心理或社會心理？各朝代折枝畫在型態上，與過往歷史中呈現了何種面貌？其社會心理與意識所催化之脈絡與痕跡又何在？以上種種，透過本文試探討之。

關鍵字：折枝花、象徵、寓意、花鳥畫、花卉

壹、「趨簡」與「折枝」釋意

畫史現象而言，「折枝」一詞，係對應於「全景式」花鳥畫而提出的。

「折枝式」存在於，以「全景式」花鳥畫為主體生態中，所延續表現形式之一；兩者間最大差異，在於折枝花卉不取全株，只擷取一枝或若干小枝來經營位置，故名之。

顧名思義，意指創作者面對叢生多樣花卉，或槎枒多姿枝條時，透過意匠經營，擷取其中一枝或相對部份折枝，進行集中、強調及改造等藝術手法，以求「簡略」畫面之構成，產生出特有型態，追求「以簡馭繁」之形象，及含蓄蘊藉情懷；與全景式花鳥畫相較之下，折枝畫面精簡凝練，近似於特寫鏡頭。

折枝畫之衍化，是畫史趨簡現象必然趨勢；然而，「趨簡」並非單一主軸行進，而是以一種複合式人文思維為主導之趨勢現象。

所謂「趨簡」帶有畫史邏輯性演進軌跡，必非僅指涉位置經營，如「繁」與「簡」，或「疏體」與「密體」間辯證所交疊之美術史現象；亦指造形樣態、筆墨趣味所趨於「簡」之意。

然而，「簡」並非單純「簡單」之義；而是有「簡明」、「簡約」、「簡易」、「簡樸」、「簡潔」、「簡練」、「簡淡」之意，均非無味之平淡，而是創作者以凝練簡約之立意為主導，使之深具情深意長韻致，以作為藝術上特有情境意態之闡發，進而衍發出玄妙無窮品味。

「簡」之極致，意味著「足」，是創作主體簡於「形」，有意識地追求「意」多層次之表達，因崇「簡」，故更加尚「意」，無論是「以少勝多」、或「以部份代表全部」、或「以簡馭繁」均屬此一命題，是創作者自身融鑄品格涵養及意匠經營之體現。

以「簡」作為審美意識、趣味及理想，不僅僅存在於藝文思潮及畫史中，亦存在於先秦哲學中，如《易傳》中『易簡』理念，最早體現於《系辭》篇中：

乾以易知，坤以簡能。易則易知，簡則易從。易知則有親，易從則有功。

有親則可久，有功則可大。……。易簡而天下之理得矣。天下之理得，而

成位乎其中矣。《（系辭上）》¹

《周易》認為『易簡』即是乾坤之道，可體現出『天下之理』；又如《禮記》所云「大樂必易，大禮必簡」²，意謂『大樂』與『大禮』應趨於『易』、『簡』，使之得以平易近人，易於理解，此亦為《周易》精義所延伸；西晉文學家陸機（261—303年）於《文賦》云；「要辭達而理舉，故無取乎冗長」³，論述了文辭表述應避免冗長、拖沓，應以「簡練」形式強化構思經營，表達出明晰清澈理念；又如劉勰（約465—520年）所云：

觀夫興之託喻，婉而成章，稱名也小，取類也大。⁴

其精義在於，觀照所『興』之寄寓諷喻，認為如能透過措辭委婉之經營，取其相類之點，作為含義引喻，例舉之名物雖渺小，亦能烘托豐富之意涵。劉勰又云：

以少總多，情貌無疑。⁵

要求「簡約」，以少量文字，傳達出對象物之神情形貌。

亦曰：

隨事立體，貴乎精要；意少一字則義闕，句長一言則辭妨，……。⁶

以「簡明」之語言來概括豐富內容，將事物情狀表達無遺。

以上均強調了以「簡」形式來充份闡述理念；宋代梅堯臣（1002—1060年）亦言：

狀難寫之景如在目前，含不盡之意，見於言外。⁷

不僅指作品豐富內在之意涵，同時亦應含有多重言外之意為工巧。劉勰亦云：

隱以複意為工。⁸

即為此意。『隱』之特點，在於意義之產生，隱而不顯之內容，從作品之外間接傳送，則深厚蘊含，進而引起無限遐想，以上所述，均以「簡約」為形式，進行『含之不盡』韻致之表現。

續事由藝入道，走入「簡易」形式，其實就是凝鍊於筆墨、造型樣式與位置經營，使人們更易於深刻體悟其作品之意蘊。我們可在《老子》哲學中『少則得，多則惑』作為援引之立論基礎。老子云：

曲則全，枉則正；窪則盈，敝則新；少則得，多則惑。是以聖人抱一，為天下式。⁹

老子以樸素二元唯物論觀點，闡述聖人之道，以『少』喻「簡」，認為少取反能多得，不因『多』之困惑，而離卻了事物本質；老子進而具體地以『抱一』一詞作為「簡」之原則，為天地充盈守真之範式（paradigm）；亦如《宣和畫譜》評關仝（約907—960年間）詩：

蓋仝之所畫，其脫略毫楮，筆愈簡而氣愈壯，景愈少而意愈長也。而深造

古淡，如詩中淵明，琴中賀若，非碌碌之畫工所能知。¹⁰

認為筆法「簡練」，故能氣勢雄偉，景物「簡略」，故能意味悠長，論證了山水畫用筆及位置經營簡約不易與讚揚；並將『碌碌之畫工』置於此論述，已顯文人畫系思維。

又如明代惲向（1586—1655年）所云，亦具哲思：

畫家以簡潔為上，簡者，簡於象而非簡於意，簡之至者，縛之至也。

透過『簡潔』形式，以深遠為化境，將使所寓意，得以明確表達，正說明了『簡』者，不僅是形式思考與表現，『縛』即是『簡』之極致。

清代惲壽平（1633—1690年）於《南田畫跋》中所云『簡』之命題，意極真切，其云：

畫以簡貴為尚。簡之入微，則洗盡塵滓，獨存孤迥，煙鬟翠黛，斂容而退

矣。……。古人論詩曰：“詩罷有餘地。”謂言簡而意無窮也。如上官昭

容稱沈詩：“不愁明月盡，還有夜珠來”是也。畫之簡者類是。¹¹

強調繪事貴『簡』，認為『簡』才能『洗盡塵滓，獨存孤迥』，高遠脫俗，並進一步認為，畫之『簡之入微』，和詩歌之『言簡』才能『意無窮』理念相似，能使之有含蓄不盡，蘊涵無窮之意。

鄭板橋於自題《墨竹》中，更是強調「簡」之重要性，其曰：

始余畫竹，能少而不能多，既能多矣，又不能少，此層功力，最為難也，近

六十外，始知減枝減葉之法。蘇季子曰：簡鍊以為揣摩。文章繪事，豈有二道，此幅得簡字訣。

12

從紛繁自然之竹中，擷取『簡鍊』之樣態經營於畫面，此『最為難也』；鄭板橋亦進一步論及「繁與簡」、「生與熟」間之連結與辯證關係，其曰：

四十年來畫竹枝，日間揮寫夜間思。冗繁削盡留清瘦，畫到生時是熟時。¹³

其云『冗繁削盡』，即是從自然紛亂形象中理出頭緒，以達至『簡』之境地，自能清新自得，正說明了續事『簡貴為尚』，與先哲貴「簡」思想是一脈相承。

從上述藝文思潮及續事理念看來，所謂「簡」係指以有限或極少之物像，透過意匠經營，以傳達出無限情份與意蘊。

具體而言，折枝畫亦可對應於唐代張彥遠（815—907年）「不求齊全」論述，以作為「簡約」型態闡發，折枝畫面經營主軸重視留白與位置，以傳達出秀逸、平和、典雅之意象，營造出寧靜致遠心理空間，其造型意識，誠如其所云：

夫畫物特忌形貌彩章，歷歷具足，甚謹甚細，而外露巧密。所以不患不了，

而患於了。既知其了，亦何必了，此非不了也。若不識其了，是真不了也。¹⁴

張彥遠以『了』與『不了』為辯證論述，以使在「不求齊全」下達到「簡約」型態，『不了』為藝術表現上留下了許多想像空間，予人回味；如能理解此一觀點，才算是真正的瞭解『了』所蘊藉著豐富意匠表現。

折枝畫之「簡」，與「繁」間所產生辯證關係，不應單純地視為「簡單」呈現；相反地，「簡」之意匠思維，意圖表現出「全部」、或「以少現多」、或「以無呈有」、或「見微知著」等等之可能性，使之得以體現出整體花卉，繼而傳達出花卉韻致與生趣之要求；在蘊涵上必須是豐富的、全面的，是故以「簡約」為構成，減少對龐雜物像之干擾，形成獨立凝練之勢；單純色彩，純化背景，則益發襯托出「簡潔」主題，予人謐靜安適氛圍；留白虛化，則往往更加顯現出「簡明」呈現。

折枝畫之產生即是「趨簡」思考之畫史現象之一。雖然說筆墨上之「簡」，義含類於「惜墨如金」¹⁵思考；與折枝畫位置經營上之「簡」，雖分屬不同領域思考，本質上卻與之相近，均屬趨「簡」之思考範疇，乃是創作者自覺性地「刪繁就簡」，將物像處理至「簡約」精煉境地，以達到整體和諧。

貳、兩宋畫史趨簡現象及其影響

論及宋代傳統審美原則之內在動力所發展成「趨簡」樣式，顯然地，以山水畫及人物畫在文獻上，與之比對癥結點與差異性並不明顯。

如審視兩宋現存花鳥畫，「全景」與「折枝」樣式之轉向，則較易感受到在構圖經營上，顯而易見之「疏密」、「簡繁」間比對，其間所跨越「趨簡」審美意識之進展，與其背後所蘊含著社會觀念、哲學上的思考，乃至美學品味上之轉向，顯現出無比複雜之現象。

山水畫、人物畫獨立成科，較花鳥畫為早；然而，山水畫獨立成科來之際，花鳥畫創作仍未離脫山水畫位置經營之思維，仍具山水畫樣貌；相較於當時山水畫及人物畫而言，花鳥畫自有其審美特質與取向，它不像宋代之前山水畫那般地強調對「道」之體悟¹⁶，也未如人物畫那般地戮力於教化之功能¹⁷，花鳥畫則意在對生命意象之傳達，更強調對客觀物像之凝視觀照，及對文學情懷之攄發開展，花鳥畫家們，更進一步開拓了博大與精微心理特質，熔鑄了穠飾與清逸風格，其意象既可開展出如山水畫般深邃雄渾之氣勢，又有可展現出精妙瑰麗之細緻，它始終單純地以美之思考，與正向道德取向之生命欲求，建構出象徵寓意之價值判斷，開展出獨特且純粹之審美追求。

然而，山水畫與花鳥畫最大不同之處，在於山水畫空間上處理，比起花鳥畫更為豐富，要求視覺層面更深廣，主要構成要件如山、林、雲、水、……等等較為繁雜，建構成綜合且獨立之平面上，體現出特有形式與審美趣味；然而，花鳥畫不似人物畫有著嚴格寫真之要求；而是被要求能得以追求最為單純、最為直接之面對，以凝視靜觀於花卉及翎毛間緊密互動。

反觀山水畫及花鳥畫發軔之際，創作者往往以較為質樸心理，建構「全景式」經營，極盡於平遠、高遠、深遠等視角，表現出無窮盡之空間；兩宋時期之山水畫及花鳥畫，隨著「趨簡」思考，及依自身邏輯思考所發展開來—山水畫走向「邊角截景」，花鳥畫走向「折枝」樣式。

不僅花鳥畫有「全景式」與「折枝式」構圖經營，山水畫之「全景式」與「邊角截景式」分野亦十分明顯。

就五代與北宋山水畫而言，以客觀寫實為表現，以表達「崇高」為意念，皆重自然山川之禮讚，展現出對「道」之體悟，五代荆浩（生卒年不詳）（圖一）、關仝（生卒年不詳）（圖二）、董源（約937—962年）（圖三）、巨然（約960—980年）（圖四）、北宋范寬（950—1032年）（圖五）、李成（919年—約967年）（圖六）、郭熙（約1000—約1087年後）（圖七）等人，均以山勢嵯峨矗立之「全景式」位置經營，「全景式」山水畫亦如花鳥畫題材走向「趨簡」發展，則與北宋熙寧（1068—1077）年間文人畫思想理念，有著極大關聯性。

折枝畫於趨簡現象下之開枝散葉



圖一：五代 荆浩《匡廬圖》絹本水墨
185.8×106.8 cm 國立故宮博物



圖二：五代 關仝（傳）《山谿待渡圖》絹本設色
156.6×99.6 cm 國立故宮博物院



圖三：五代 董源《龍宿郊民圖》絹本設色
156×160 cm 國立故宮博物院



圖四：五代 巨然《層岩叢樹圖》絹本墨筆
144.1×55.4 cm 國立故宮博物院



圖五：北宋 范寬《雪景寒林圖》絹本筆墨
206.3x103.3 cm 天津博物館



圖六：北宋 李成《晴巖蕭寺圖》
206.3x103.3 cm 國立故宮博物院



圖七：北宋 郭熙《早春圖》絹本筆墨
158.3x108.1 cm 國立故宮博物院

宋代走向「趨簡」態勢，乃是文人畫系文化生態上所訴求之必然趨勢。

此係因從北宋熙寧（1068—1077）年間，文人畫系之文學性審美意識發展，亦因孳萌「趨簡」思考，而明顯加快；但因受歷史制約，北宋文人與院體畫系間之區別甚微；但其文人式情懷自省，亦體現於南宋院體畫家文人性格之表現，從而使之逐漸走向文人化發展—即是文學式情懷意象之表現，以涵養怡情，摠發性靈為審美趣味，並淡漠了社會性功利；另外係因宋代是一個交融儒、釋、

道哲學後之理學¹⁸開展時代，南宋所發展「趨簡」之審美趣味，與當時理學思潮有關，其所關注的對象，不僅從自然萬物出發，且隨之擴及至自身之心性修養及道德良知，而「簡約」之「折枝」樣態，已較能直接且深刻表達感興之寓意，呼應了理學精義。

就五代北宋山水畫以「全景」式作為該時期山水畫章法而言，即可對應出南宋以「邊角」作為意匠經營之特殊性；然而北宋熙寧（1068—1077）年間之前，以「全景」花鳥畫而言，對應於之後「折枝」花鳥畫之盛行，均屬畫史「趨簡」現象，故而所形成之「折枝」花鳥畫，與「邊角」山水畫樣態，均屬延續宋代理學中所謂「致廣大而盡精微」¹⁹思想，以「至簡」闡述天下至理，故從折枝畫之「精微」裏，小中見大；從「邊角」山水畫表達出「廣大」，即可成就出「全」之心靈世界意象。

此一變化，以南宋馬遠（1160—1225 年）（圖八）、夏圭（約 1180—約 1230 年前後）（圖九）兩人為代表人物。

兩人一反北宋傳統「全景式」位置經營，在師法李唐（圖十）基礎上進行「邊角截景」思考，該二人山水畫輕霧空濛，曲隱邊角，營造出意境深遠雋永，不單在取景「簡約」，用筆「簡易」，亦將精煉筆致結合位置經營，建構出如詩般之畫境，令觀者有玩味不盡之韻。



圖八：南宋 馬遠《梅石溪鳧圖頁》絹本設色
26.7x28.6 cm 北京故宮博物院



圖九：南宋 夏圭《雪堂客話圖頁》絹本設色
28.2x29.5 cm 北京故宮博物院



圖十：南宋 李唐《清溪漁隱》絹本墨筆 25.2x144.7 cm 國立故宮博物院

有趣地是，馬遠亦為傑出花鳥畫家，從其《白薔薇圖》折枝畫（圖十一）則呼應了《山徑春行圖》「馬一角」（圖十二）樣態，應可印證了該山水畫與花鳥畫兩者間對於邊角位置經營之內在聯繫。



圖十一：南宋 馬遠《白薔薇圖頁》絹本設色
26 x 29.5 cm 北京故宮博物院



圖十二：南宋 馬遠《山徑春行圖》絹本墨筆
27.4x43.1 cm 國立故宮博物院

就時代意義而言，「馬一角」、「夏半邊」樣態為北宋山水畫過渡至南宋邊角山水畫之「趨簡」現象。

在認知「趨簡」畫史現象之下，當我們將「馬一角」、「夏半邊」山水畫，對應於北宋山水畫之時，極易知覺到「全景」與「局部」之比對論述空間；然而「馬一角」、「夏半邊」畫面經營，不應只是單一附會對「殘山剩水」落寞政治意識之理解，也並非只是江南水氣氤氳地域因素，此時在「趨簡」審美趣味與意識之下，加諸對花鳥畫折枝經營之理解，則更加明確地剖析出畫史進程中，文人畫系中之文學情懷或摠發性靈之特質與現象。

「折枝」樣態，不僅在花鳥畫中直接開展，當北宋「全景式」過渡至南宋「邊角式」山水畫之際，進行部份或局部擷取經營，不僅凝聚了畫面張力，同時也強化了創作者內在世界文學情懷摠發之欲求，正說明了，山水畫如此「趨簡」演化，如言從「折枝」花鳥畫中所繆思而來地，亦不無可能。

「折枝」花鳥畫與「邊角」山水畫之構成，因應了「趨簡」法則，其多樣化變化及美學韻致深邃，為南宋最大成就之標幟，其特質隨著畫史演化，除了畫面經營有逐漸形式化之外，各時代之筆情墨趣，則因而開展出不同特質，亦各具時代性。

北宋所崇尚筆墨繁複，相較之下，南宋文人畫雖處於「趨簡」思維過程中，仍持續開拓或延續

翰墨遊戲，率意為之型貌一削減物像，力求「簡略」樣態之筆墨，此一理念，應視為南宋畫家們所具體呈現之藝術理想了；由此可見，畫史「趨簡」現象與文人畫系所力求「筆簡意賅」間連結，有著極大關係。

元代折枝畫，隨著文人畫系興起，「趨簡」思考在元代形成更為明顯之創作意圖，產生了純水墨工筆樣貌，已別於兩宋工筆設色表現；明代吳門畫派，雖亦有以「全景式」構成，但「趨簡」思考則建構於筆墨特質中，產生了全景式之「筆墨簡約」型態，說明了明代仍受「趨簡」思考影響，並逐漸形成畫史典型，直至晚明陳淳（1484—1544年）、徐渭（1521—1593年）、清代八大山人（約1626—約1705年）、吳昌碩（1844—1927年），民初齊白石（1864—1957年）等人以大寫意筆墨詮釋更為完備，更為開放。

參、折枝花樣態之初萌與發展

一、初萌

揆諸畫史發展，唐、五代宮廷花鳥畫，除了受到屏風與壁畫對於裝飾功能之影響與制約外，創作者對於週遭環境氣氛之掌握，物象間位置經營之要求，創作者往往採以較為質樸稚拙視野，觀照自然，以平鋪直述之「全景式」位置經營，可理解的是，已無明顯「教化」功能了，並具較為單純審美意識，標幟了創作者自覺性。

文獻所載於在中唐至晚唐之際，已有邊鸞（生卒年不詳）折枝樣式之記載了，亦與「裝堂花」與「鋪殿花」共存，亦同為裝飾之用；五代之際，折枝畫已漸普遍，遺憾並無存世畫跡可供論證，直至北宋趙昌（生卒年不詳）折枝樣式，才逐漸成為花鳥畫家最常見之構圖形式。

（一）唐宋折枝圖式之載論

1. 「鋪殿花」、「裝堂花」與折枝畫之裝飾功能

《宣和畫譜》首次記載了自唐以來的花鳥名家，載有：

今集自唐以來，迄於本朝，如薛鶴、郭鶴、邊鸞之花，至黃筌、徐熙、趙昌、崔白等，其俱以是名家者，班班相望，共得四十六人。²⁰

花鳥畫於唐代才成為獨立畫科，邊鸞等人『四十六人』出現，標幟著花鳥畫在唐朝除了展現出前所未有之發展外，同時亦為唐代花鳥畫總體成就之表現；令人扼腕的是，「鋪殿花」、「裝堂花」可能因受壁畫或屏風保存所限制，傳世並不多見。現如欲窺探唐代花鳥畫樣貌，除了現存壁畫或屏風，或能窺知模糊型貌之外，現只能從後人仿本，及文獻中「想像」去捕捉裝堂花、鋪殿花「撲朔迷離」之可能樣貌。

然而，從現存五代徐熙《玉堂富貴圖》與宋代趙昌《歲朝圖》類型樣態，及就「鋪殿」及「裝

堂」字義上看來，均應指作為宮殿、廳堂、較寬廣居室壁飾之用，以周圍物像「集體」表現為主要內容，並以壁畫、屏風或通屏形制呈現，具富麗典雅韻致。

基本上「裝堂花」與「鋪殿花」之樣貌，仍是黃筌²¹及徐熙樣貌之延續，自此影響後世裝飾宮殿廳堂樣貌與型態。

2. 徐熙「鋪殿花」與「裝堂花」樣態之論

北宋郭若虛（約 1023—1085 年）對於徐熙「鋪殿花」與「裝堂花」畫作樣貌及評價論述，則較為具體些：

江南徐熙輩，有於雙縑幅素上畫叢豔疊石，傍出藥苗，雜以禽鳥、蜂蟬之

妙。乃是供李主宮中掛設之具，謂之「鋪殿花」。次曰「裝堂花」，意在

位置端莊，駢羅整肅，多不取生意自然之態，故觀者往往不甚采鑒。²²

該論述呈現出徐熙之『鋪殿花』、『裝堂花』，作為『李主宮中掛設』裝飾之用，畫面物像繁多，應屬「全景式」花鳥畫樣式呈現；對應於徐熙《玉堂富貴圖》（圖十三）中分別繪製玉蘭、海棠花，取其諧音一「玉堂」，牡丹則象徵一「富貴」，並於花叢中安置兩隻杜鵑，下方繪製壽石，壽石旁繪製一隻野禽，通幅鋪滿，並施以重彩—胡粉、石青、硃砂等高彩度礦物性顏料。從其畫作看來，頗能貼切所論述類於『叢豔疊石，傍出藥苗，雜以禽鳥蜂蝶之類』之裝飾樣態。

然而，郭若虛論徐熙『裝堂花』，認為雖『位置端莊，駢羅整肅』，其樣態亦工整緊密之致，卻認為『多不取生意自然之態』，進一步論述，為當世所不重視；但值得注意，較郭若虛《圖畫見聞志》稍後之《宣和畫譜》則對於徐熙則抱持較為肯定態度，並具體記錄了徐熙及黃筌畫目，有關折枝花及裝堂花之數量：

徐熙，金陵人，世為江南顯族，所尚高雅，寓興閑放，畫草木蟲魚，妙奪

造化，非世之畫工形容所能及也。……今御府所藏二百四十九：……折枝

紅杏圖一、折枝繁杏圖一、折枝海棠圖一、折枝梨花圖三、折枝牡丹圖一、

折枝花圖四、寫生折枝花圖五、蟬蝶錦帶折枝圖一、……。²³

徐熙計有十七幅『折枝花圖』，一幅『裝堂折枝花圖』；另計有四幅『裝堂花圖』：

…裝堂桃花圖一，裝堂海棠圖一，裝堂躑躅花圖二。²⁴

同時亦載有黃筌繪有「折枝花圖一」²⁵，黃居寶「折枝芙蓉圖一」²⁶，也引證出「裝堂花」亦有『折枝花』意匠思考，並形成共同體例。鄭午昌（1894—1952 年）亦於《中國畫全史》進一步闡述，畫史所共評「黃家富貴，徐家野逸」之論：

徐體沒骨漬染，旨趣輕淡野逸；黃體鈎勒填彩，旨趣濃豔富麗。²⁷

從《圖畫見聞志》、《宣和畫譜》論述，及現存徐熙《玉堂富貴圖》畫蹟看來，顯然此幅係屬黃體『濃

豔富麗』之樣貌，而非如鄭午昌所載錄徐熙只有『沒骨漬染』樣式，此幅既為宮廷掛設作為鋪殿、裝堂之用，因時代風尚所及，徐熙受黃體影響，則在所難免。

反觀宋代趙昌（生卒年不詳）《歲朝圖》²⁸（圖十四），該幅精緻地描繪正月當令花卉—梅花、山茶、水仙和月季，為「全景式」構成。前景以叢生水仙鋪陳，壽石安置其上後，並由山茶花及梅花所烘托，花木與壽石間佈滿交錯，極盡自然生態與裝飾之美，宮廷氣息繚繞通幅，以細緻流暢之工筆型態勾勒，佐以胭脂、朱砂、白粉、石綠、石青等彩度較高之礦物性顏料填彩，流露出集瑞富貴氣息，對應於徐熙《玉堂富貴圖》亦頗合於該「鋪殿花」與「裝堂花」之典型樣貌。



圖十三：五代 徐熙《玉堂富貴圖》絹本設色
112.5x38 cm 國立故宮博物院



圖十四：宋代 趙昌《歲朝圖》絹本設色
103.8x51.2 cm 國立故宮博物院

3. 鄒一桂之總結

值得注意的是，清代鄒一桂（1686—1772 年），總結了折枝構成思考及畫史之全面連結現象，他以鋪殿花為始，完整論述折枝花、裝堂花與鋪殿花均為裝飾之用，並存於院體畫系中，其曰：

徐熙於雙縑幅素上畫叢豔疊石，傍出藥苗，雜以禽鳥蜂蝶之類，位置端莊，駢羅整肅，以備宮中掛設，謂之鋪殿花，次曰裝堂花。又嘗畫折枝，小幅多瓶插對臨，寬幅寫大折枝桃花一枝，謂之滿堂春色。後有作者，鮮能出其範圍。²⁹

鄒一桂引用了《圖畫見聞志》部份文獻所載，有關徐熙為南唐宮廷所繪『鋪殿花』『裝堂花』之樣態³⁰，延伸論述有四：其一，徐熙所繪即全景式花鳥畫，其功能在『鋪殿』與『裝堂』裝飾之用；其二，記載了折枝花與『瓶插』（花器）裝飾間所聯結之審美趣味；其三，徐熙『寬幅寫大折枝桃

花一枝』，係為大型折枝花樣態，在審美趣味上，追求的是『滿堂春色』；雖亦有折枝花樣態，亦為裝堂、鋪殿宮、室內裝飾之用，並非如郭若虛所言，將徐熙「鋪殿花」與「裝堂花」品評出高下；四、既為『寬幅寫大折枝桃花一枝』則透露出該尺幅，應近類於「中堂」形制，而『瓶插對臨』樣式則屬『小幅』，應屬類於斗方或冊頁之形制；與『鋪殿花』、『裝堂花』之「中堂」裝裱形制相較之下，折枝畫之『小幅』則益顯如詩詞小品般之意態。

鄒一桂進一步，將折枝畫之美學韻致與趣味，闡述更為明晰，其云：

葉用攢點法，或五出六出，叢聚如黛。……。如畫折枝，則柏葉宜直筆抒寫，……。³¹

草花有方幹之不同，折枝無蜂蝶之來采。³²

人能以畫寓意。明窗淨幾，描寫景物，名花折枝，想其態度綽約，枝葉宛轉，向日舒笑，迎風欹斜，含煙弄雨，初開殘落。佈置筆端，不覺妙合天趣，自是一樂。然必興會自至，方見天機活潑。³³

他以畫史視野，論述折枝花與「裝堂花」、「鋪殿花」間之裝飾樣態，並就畫理、自然樣貌、表現型態、審美趣味及美感寓意作為總結式論述，具折枝畫時代意義與經典之論述。

（二）文獻中折枝圖式

雖然畫史學者認為傳統花鳥畫功能之演化，始於五代，以「黃家富貴、徐熙野逸」³⁴形成兩大樣態，從上述鄒一桂論述來看，顯然郭若虛所述「論徐黃體異」之論，過於截然；同時《宣和畫譜》雖有當朝御府多幀唐代與五代「折枝式」花鳥畫記載，相較於「全景式」數量上來看，顯然地，「折枝式」並不佔主流地位，如唐代畫家邊鸞³⁵（活動於 780—805 年）、刁光胤³⁶（約 852—935 年）共計 3 幅；五代徐熙³⁷（886—975 年）、黃筌³⁸（903—965 年）、黃居寶³⁹（生卒年不詳）、滕昌祐⁴⁰（生卒年不詳）、胡擢⁴¹（生卒年不詳）等人則共計 24 幅；宋代丘慶餘⁴²（生卒年不詳）、黃居寀⁴³（生於 933 年，卒年不詳）、徐崇嗣⁴⁴（生卒年不詳）、徐崇矩⁴⁵（生卒年不詳）、共計 37 幅趙昌⁴⁶（生卒年不詳）、易元吉⁴⁷（生卒年不詳）、文同⁴⁸（1018—1079 年）、李公麟⁴⁹（1049—1106 年）、趙顥⁵⁰（1056—1088 年）、閻士安⁵¹（生卒年不詳）、李延之⁵²（生卒年不詳）等人，共計 40 幅；其中五代南唐徐熙⁵³（886—975 年）折枝畫數量之記載，就有 18 幅之多；宋代趙昌則有 13 幅，其數量相較於其他所載畫家，的確展現出「折枝式」畫史應有之定位條件。

然而，與上述之花鳥畫總數量相較，折枝畫仍屬少數；直至北宋中葉，有關折枝相關作品，載錄創作者及對折枝畫審美意識論述，才逐漸多了起來，如宋代米芾（1051—1107 年）《畫史》⁵⁴、郭若虛（生卒年不詳）《圖畫見聞志》⁵⁵與鄧椿（生卒年不詳）《畫繼》⁵⁶等文獻亦均有簡略記載。

1. 折枝畫始於邊鸞之論據

唐代花鳥畫已漸臻成熟，名家輩出，揆諸邊鸞（生卒年不詳）前之初唐、盛唐，善繪花鳥草蟲，較為著名有尉遲乙僧（生卒年不詳）、滕王元嬰（生卒年不詳）、殷仲容（633—703年）、薛稷（649—713年）等人，卻不見「折枝」畫文獻著錄；中唐至晚唐之際，朱景玄（841—846年）《唐朝名畫錄》是折枝畫最早著錄者，其載論：

邊鸞，京兆人也。少攻丹青，最長於花鳥，折枝草木之妙，未之有也。或觀其下筆輕利，用色鮮明，窮羽毛之變態，奪花卉之芳妍。……………。一正一背，翠彩生動；金羽輝灼，若連清聲，宛應繁節。後因出宦，遂致疏放，其意，困窮於澤潞間。寫《玉芝圖》，連根苗之狀，精極，見傳於世。

近代折枝花居其第一，凡草木、蜂蝶、雀蟬，並居妙品。⁵⁷

朱景玄所述為當朝之論，其『折枝草木之妙，未之有也』、『近代折枝花居其第一』之述，就折枝畫史意義而言，邊鸞揭櫫了經典之定位。

北宋徽宗宣和（1119—1125）年間之所著錄《宣和畫譜》中，不僅進一步闡述邊鸞花鳥畫韻致特質，同時亦依朱景玄《唐朝名畫錄》體例，予之肯定，其云：

邊鸞，長安人。以丹青馳譽於時，尤長於花鳥，得動植生意。德宗時有新羅國進孔雀，善舞，召鸞寫之。鸞於賁飾彩翠之外，得婆娑之態度，若應節奏。又作折枝花，亦曲盡其妙。⁵⁸

邊鸞折枝畫，當時已臻成熟，所謂『曲盡其妙』乃是針對單純審美形式美之讚賞，同時亦對應了邊鸞亦能於『賁飾彩翠』裝飾經營中，能達到『得婆娑之態度，若應節奏』之肯定；鄭昶（1894—1952年）亦於《中國畫學全史》中亦強調邊鸞折枝畫繪製為『唐以前所未之有也』：

邊鸞京兆人，……。長於花鳥折枝草木，蜂蝶雀蟬亦俱妙。蓋其下筆輕利，用色鮮明，窮羽毛之變態，奪花卉之芳妍，實為唐以前所未之有也。⁵⁹

亦明確認為折枝畫始於邊鸞。

雖然花鳥畫不僅業於唐代中期獨立成科，且有邊鸞折枝畫出現；至於折枝畫到底是何種樣態？朱景玄只論邊鸞『折枝草木之妙，未之有也』、『居其第一』，除了《宣和畫譜》讚譽『曲盡其妙』之外，宋人黃休復（生卒年不詳）於《益州名畫錄》評五代後蜀滕昌祐（生卒年不詳）中針對邊鸞折枝畫類型較為明確論述，其云：

滕昌祐，……，初攻畫無師，唯寫生物，以似為功而已。有蟲魚圖、蟬蝶圖、生菜圖、折枝花圖、折枝果子圖、雜竹樣。……。其畫折枝花，下筆輕利，用色鮮妍，蓋唐時邊鸞之類也。⁶⁰

雖評述滕昌祐折枝花樣貌，卻也進一步論述了『邊鸞之類也』，大體勾勒出邊鸞折枝畫所具『下筆

輕利，用色鮮妍』之特色。

2. 趙昌折枝畫定位之論辨

與邊鸞不同之處，趙昌（生卒年不詳）則存留了若干些許折枝畫現存最早實品。（圖十五、圖十六、圖十七、圖十八）



圖十五：北宋 趙昌《寫生蛱蝶圖》紙本設色 27.7x91cm 北京故宮博物院



圖十六：宋代 傳趙昌《竹蟲圖》絹本設色 100x54.5 cm 日本東京博物館



圖十七：宋代 趙昌《花卉四段圖卷》49.2x77.6 cm 北京故宮博物院



圖十八：宋代 趙昌《蜂花圖卷》25.2x202.2 cm 絹本設色 紐約大都會藝術博物館藏

《宣和畫譜》載有趙昌（生卒年不詳）折枝畫樣態及成就：

趙昌……，善畫花果，名重一時。作折枝極有生動，傳色尤造其妙……，

若昌之作，則不特取其形似，直與花傳神也。⁶¹

此一論述亦與蘇軾《書鄮陵王主簿所畫折枝二首》中肯定「趙昌花傳神」⁶²已取得相當成就之論是一致的。

劉道醇《聖朝名畫評》更列趙昌為「妙品」第一⁶³；然而郭若虛《圖畫見聞志》中對趙昌所繪折枝畫評價則是：

趙昌，……，工畫花果，其名最著。然則生意未許，全株折枝多從定本。

惟於傳彩，曠代無雙。古所謂失於妙而後精者也。昌兼畫草蟲，皆云盡善。

苟圖禽石，咸謂非精。⁶⁴

認為『生意未許，全株折枝多從定本』、『失於妙而後精者也』、『苟圖禽石，咸謂非精』，但亦認為其『惟於傳彩，曠代無雙』，此論述與《宣和畫譜》所述「作折枝極有生動」，大相逕庭。

郭若虛更一進亦針對趙昌『多從定本』，且『筆氣羸懦』之詬病，其云：

趙昌，亦非全無筆墨，但多用定本臨模，筆氣羸懦，惟尚傳彩之功也。⁶⁵

郭若虛所云『定本』，係指趙昌無論『全株』或『折枝』均多依固定樣態，雖為負面評價，卻顯見當時折枝畫已蔚為相當風氣了。

顯然地，花鳥畫之折枝型態，至北宋趙昌時期，已粲然可觀，並形成獨立審美意識；與唐代文獻中所述折枝畫思考角度，及功能性有了顯著差異，邊鸞等人之折枝畫，雖為個人畫面經營思考之產物，但仍受唐代裝飾思維所制約，並未形成風尚主流，此乃唐宋間最大差異之處。

二、發展

（一）「全景式」花鳥畫走向「折枝」樣式之過渡現象

唐代之前，繪畫各科分類自覺性並不明顯，故而發展出如具有山水物像般之「全景式花鳥畫」，及人大於山之「山水人物畫」；直至北宋徽宗宣和（1119—1125）年間，由官方主持編撰作為宮廷蒐藏繪畫著錄—《宣和畫譜》，將蒐藏分為十門⁶⁶，自此文獻著錄上之「山水畫」與「花鳥畫」等名稱，才正式獨立開來。

「全景式花鳥畫」在五代北宋之時達到顛峰，此時所表現之內容較為豐富，但仍受山水畫空間寬闊度視覺之影響，使得畫面仍注重於深遠、高遠之空間表現，對於特定自然環境細節更加強化，是故「全景式花鳥畫」之位置經營，亦可視為自全景式山水畫之局部或部份擷取而來的。

如北宋黃居寀（933—993 年後）《山鷓棘雀圖》（圖十九）與南宋李迪（971—1047 年）《楓鷹雉雞圖》（圖二十）頗似全景式山水畫中部份或局部截景式構成，屬「全景式花鳥畫」。

黃居寀以近景及中景作為主軸經營，將山鷗所佇立之石塊，安置於中軸位置，相映於山棘、竹枝葉間，戮力於彼此物像間穿插，有條不紊，層次分明，以溪流成功地引導出縱深遠景，形成如北宋山水畫般雄奇格局，帶有禮讚大自然之理想樣態；相較於南宋李迪《楓鷹雉雞圖》則以對角線作為構成經營，將主體雄鷹置於左上角枯枝上，俯視於右下角錦雉，令人感到生動潑然，佐證出南宋山水畫對於邊角經營之理解與過渡現象。



圖十九：北宋 黃居寀 《山鷗棘雀圖》絹本設色
99x53.6 cm 國立故宮博物院



圖二十：南宋 李迪 《楓鷹雉雞圖》絹本設色
189.4x210 cm 北京故宮博物院

「全景式」花鳥畫基本上，亦可視為於山水畫中所擷取之一角，因其主體在於表現翎毛花卉，故而不以雄奇巍峨山勢為表現主軸；而「折枝式」花鳥畫則可視為類於屋宇窗框取景，以仰視窺探窗外之同構形式，使觀賞者聚焦於較為單一、少量之物件；而「全景式」花鳥畫則似以平視於門外之景，常與地面、林木、雲、水、壽石、天空之聯結為形式。除了上述北宋黃居寀《山鷗棘雀圖》之外，亦有無款《雪竹圖》（圖二十一）、崔白《雙喜圖軸》（圖二十二）、趙佶《紅蓼白鵝圖軸》（圖二十三）、遼代無款《竹雀雙兔圖》（圖二十四）、元代李衍《雙勾竹圖軸》（圖二十五）、元代王淵《桃竹錦雞圖軸》（圖二十六）、明代林良《蒼鷹圖軸》（圖二十七）、邊景昭《雙鶴圖軸》（圖二十八）、呂紀《梅茶雉雀圖軸》（圖二十九）、清代沈銓《松鶴圖軸》（圖三十）等作品，均帶有山水畫中局部或部份所擷取物像之「全景式」花鳥畫。

折枝畫於趨簡現象下之開枝散葉



圖二十一：北宋 無款《雪竹圖》絹本墨筆
151.1×99.2 cm 上海博物館



圖二十二：北宋 崔白《雙喜圖》絹本設色
193.7×103.4 公分 國立故宮博物院



圖二十三：宋代 趙佶《紅蓼白鵝圖軸》絹本設色
132.9×86.3 cm 國立故宮博物院



圖二十四：遼代 無款《竹雀雙兔圖》絹本設色
114.3×56 cm 遼寧省博物館



圖二十五：元代 李衍《雙勾竹圖》絹本設色
163.5×102.5 cm 北京故宮博物院



圖二十六：元代 王淵《桃竹錦雞圖》紙本墨筆
102.3×55.4 cm 北京故宮博物院



圖二十七：明代 林良《蒼鷹圖》 紙本墨筆
140 × 56 cm 南京市博物館



圖二十八：明代 邊景昭《雙鶴圖》 絹本設色
180 × 118 cm 北京故宮博物院



圖二十九：明代 呂紀《梅茶雉雀圖》 絹本設色
183.1 × 97.8 cm 浙江省博物館



圖三十：清代 沈銓《松鶴圖》 絹本設色
167.8 × 81.1 cm 四川省博物館

唐及北宋時期全景式花鳥畫內容往往包含了相對性較多之配置，除了有多樣、叢生之花卉所組合之外，並聯結了翎毛、走獸、坡土、奇石、泉河、天空等周圍景物，傾向於「景」之著墨思考；而典型「折枝畫」則界定絕緣於上述景色物像之外；換言之，折枝畫摒除山水畫中所特有之山、石、林、木、雲、水等物像，並獨立於畫面主軸中；例如位於新疆維吾爾自治區吐魯番市阿斯塔那古墓群 217 號墓，墓室後壁畫為唐代墓室六屏式花鳥畫樣式（圖三十一），其題材與立意對於後世之影響，可印證花鳥畫發展初期，係受山水畫之影響。



圖三十一：唐代 墓室壁畫 六屏式花鳥（右圖為局部）150x375 cm 新疆維吾爾自治區吐魯番市阿斯塔那古墓群 217 號墓墓室後壁

如將上述對於「折枝」義含，與阿斯塔那古墓群 217 號墓墓室後壁六屏式花鳥、《宣和畫譜》中所載趙士雷（生卒年不詳）《湘鄉小景圖》（圖三十二）相較之下，應可得印證出具邏輯性之演化，其載：

宗室（趙）士雷。以丹青馳譽於時。作鴈鷺鷥，溪塘汀渚，有詩人思致；至其絕勝佳處，往往形容之所不及。又作花竹，多在於風雪荒寒之中，蓋胸次洗盡綺紈之習，故幽尋雅趣，落筆便與畫工背馳。今禦府所藏五十有一：……、湘鄉小景圖一、……。⁶⁷



圖三十二：北宋 趙士雷《湘鄉小景圖》卷 絹本設色 43.2x233.5 cm 北京故宮博物院

畫面上有松樹、垂柳、溪水、鴛鴦、野鳧、白鷺等飛禽飛鳴嬉戲，呈現了悠然自得情趣與詩意，溪邊可歸納出樹木、花卉、翎毛、走獸、坡土、山石等等物像融為一體，其構成亦如山水畫局部般之造景經營，為典型全景式花鳥畫，相較於折枝花鳥畫則著有更多、更靈活表現空間。

另外，《宣和畫譜》亦以周滉與崔慤之畫作論述，提供了相當明確描述出具山水畫元素之全景式花鳥畫之要件：

周滉，不知何許人也。善畫水石、花竹、禽鳥，頗工其妙。作遠江近渚，竹溪蓼岸，四時風物之變，攬圖便如與水雲鷗鷺相追逐。蓋工畫花竹者，往往依帶欄楯，務為華麗之勝，而滉獨取水邊沙外，故出於畫史輩一等也。⁶⁸
崔慤，字子中，崔白弟也。……。工畫花鳥，推譽於時。……。凡造景寫

物，必放手鋪張而為圖，未嘗瑣碎。作花竹多在於水邊沙外之趣。至於寫

蘆汀葦岸、風鴛雪雁，有未起先改之意，殆有得於地偏無人之態也。⁶⁹

唐代周昉（生卒年不詳）與宋代崔慤（生卒年不詳）的作品已不復見了。兩人均載錄於『水邊沙外』寫花竹題材，說明了周昉『遠江近渚，竹溪蓼岸』、崔慤『作花竹多在於水邊沙外之趣』，論證了界於獨立山水畫及花鳥畫之過渡具樣態。

（二）折枝畫經典性之形塑

折枝畫係以花卉叢中擷取部份，進行位置經營思考，使畫面主體與背景彼此間比對更為明確，更利於建構出明確象徵寓意之表達，與文學情懷之擷發；就畫史發展上來看，折枝畫所衍生之樣態發展，卻較全景式承載了更多豐碩成果；折枝畫因主題形式更為明確，所呈現審美趣味更為多元，更利於「書畫同源」理念之匯流，更適於、更直接之表達個人胸中壘塊之擷發，換言之，更適於文學情懷擷發，及對象徵寓意表達出「隱喻」，及歷史文化中集體意識之共同記憶。

北宋折枝花發展初期，具寫實樣態，後經時代與人文濡化，發展出富麗典雅的韻致，反映了宋徽宗以降，折枝花鳥畫典型樣態與美學特質；然而，宋代折枝畫之發展，並非遽然發展開來。

折枝花樣態，依唐代朱景玄（生卒年不詳）所撰《唐朝名畫錄》⁷⁰所載，初由晚唐院體畫系的邊鸞所開展，經刁光胤和滕昌佑等人所承續；至北宋熙寧（1068—1077）年到宣和（1068—1125）年之後，折枝畫已漸擺脫院體裝飾功能，加諸徽宗以皇家權力進行畫院體系「專尚法度」美學體系之建構，當時院畫與文人畫系漸趨分立，此時折枝畫展現已具豐碩美學成果；雖然兩者間所形成背景，並非絕對壁壘分明，但在其意欲表現上、動機上及人文素養等方面，才存在明顯差異；故而折枝畫之審美體系確立於北宋趙昌時期，時至南宋更是全面開展。

南宋院體折枝畫，大體上，繼承了北宋宣和年間體例，觀審林椿（生卒年不詳）《山茶霽雪圖》（圖三十三）中所營造出霜雪與山茶花間，不囿於節令之意象組合；李迪（生卒年不詳）《紅白芙蓉圖》（圖三十四）芙蓉與白雪相映出清雅端莊韻致；佚名（傳楊後）《垂柳飛絮圖頁》（圖三十五）幾條柳絮輕揚；南宋吳炳（生卒年不詳）《出水芙蓉》（圖三十六）一朵荷花使人聯想到，池中漣漪伴著荷塘月色之沁涼清香；馬麟（生卒年不詳）《層疊冰綃圖》（圖三十七）疏影橫斜的梅枝，使人更感到清幽與高潔，上述均善於選擇生動的物像局部以「特寫」手段，使藝術形象更加突出；特別是馬遠（1160—1225年）《梅石溪澗》（圖三十八），李迪（生卒年不詳）《宿禽急湍圖》（圖三十九）將山水畫中多層次寬廣空間表現，與花鳥畫題材形成緊密構成。

上述作品，反映了南宋時期，不僅對形象精確刻劃，對微妙動態之撲捉和描繪，情節選擇及文學情懷闊度等面向，論證了南宋畫家更加專注於局部花木與禽鳥間呼應關係之描寫，深具簡約折枝形式，極具經典指標，同時也凝煉了內在結構與法度，使之得以於法度之中，賦予了文學情懷新意，

亦能以疏朗簡約韻致呈現，給予人整飭高貴、典雅清麗風格之感受。

在風格上，南宋與北宋折枝畫所刻意追求精緻端麗有所不同，如趙佶（1082—1135 年）《芙蓉錦雞圖》（圖四十）專尚法度，精謹典雅，與南宋畫家如揚無咎（1097—1171 年）《雪梅圖卷》（圖四十一）則展現出南方那潤澤、暈染的特點，營造了寂靜冷清氛圍。

兩宋同處於「趨簡」思考下，在一定程度上仍可區隔了北宋與南宋山水畫與花鳥畫時代特徵，此正意味著南宋美學追求別於北宋對於空間之營造；在用筆方面，仍一往如北宋般地在追求凝煉與脈動，但對於物像本體之描繪，已不似北宋般地「專尚法度」，卻對於物像與留白間之構成，更趨於嚴謹與簡約，正顯現出折枝畫開始擺脫了傳統思維，以獨立之姿，均衡之勢，傳自然生意。



圖三十三：南宋 林椿《山茶霽雪圖》絹本設色
24.8x27.2 cm 臺北故宮博物院



圖三十四：南宋 李迪《紅白芙蓉圖》絹本設色
25.2x26.0cm 日本東京國立博物館藏



圖三十五：南宋 佚名（傳楊後）《垂柳飛絮圖頁》
絹本設色 25.8x26.4cm 北京故宮博物院



圖三十六：南宋 吳炳《出水芙蓉圖頁》絹本設色
23.8x25.1 cm 北京故宮博物院



圖三十七：南宋 馬麟《層疊冰綃圖》 絹本設色
101.5x49.6 cm 北京故宮博物院



圖三十八：南宋 馬遠《梅石溪覺圖》 絹本設色
26.7x28.6cm 京故宮博物院



圖三十九：南宋 李迪《宿禽急湍圖》冊頁
絹本淡設色 24.8x26 cm 美國克利夫蘭藝術博物館



圖四十：北宋 趙佶《芙蓉錦雞圖》 絹本設色
81.5x53.6 cm 北京故宮博物院



圖四十一：北宋 楊無咎《雪梅圖卷》 絹本設色 27.1x144.8 cm 北京故宮博物院

從現存畫實品上來看，折枝圖式自北宋趙昌時期，確立其經典性樣態，時至南宋，以成熟之姿，貫穿了整個花鳥畫史。大體而言，此時之折枝式與全景式花鳥畫區別較為容易；然而，時至明清時期則已不易截然區分，折枝造型樣貌雖仍持續著「趨簡」衍化中，反遂成了花鳥畫史之典型樣貌，影響至今，仍據此開展新意。

1. 花鳥畫之「折枝式」與「全景式」更迭之畫史現象

花鳥畫「折枝式」與「全景式」構圖經營，亦如山水畫之「全景式」與「邊角式」位置經營，均各具獨特鮮明特色，且互為滲揉之產物；同樣的，花鳥畫之「全景式」與「折枝式」在畫史演進上是處於相互交融態勢，這是因為不同的觀照，產生了不同的審美意識與趣味，不同的文化環境展現了不同的形態樣貌，使得花鳥畫的形成與演進，標誌了社會及個人意志與審美特質，體現出內在情感與思想的共性。

從「全景」轉換成「折枝」樣態，不應視為只是位置經營之演化，其所承載美學蘊涵才是演化之關鍵；雖此現象並非單一軸線演化，而是同時並行，或以另一形式之輪迴行進，但絕非「重複」或「複製」。

宋代折枝畫對於花材選擇，側重於對大自然生命禮讚，同時也發展出折枝畫對應於背景留白，及尺幅形制之改變，並經該時期特有之人文濡化，呈現出工筆設色、全景與折枝畫並立，臻至富麗與典雅並存之美學境地，成為傳統花鳥畫經典之樣式。

元代折枝畫則突破了五代兩宋富麗雅典韻致，強化了文人畫系之清逸疏朗風格，為畫史上風格及表現型態轉變重要時期。

元代未設置畫院，就某層面上而言，意味著元代創作者對於繪畫理念上，已不單單只追求怡情遣興；而是進一步，更加重視寄興意趣、人生哲理及品德節操，徹底改變了創作者內在心理趨動力，亦讓文人畫系理念更加貼近創作主體脈動，朝向歷史文化集體意涵之自我體悟邁進。元代中後期，全景式花鳥畫已發展出不尚設色之文人情趣發展為主流，代表人物為王淵（生卒年不詳）之「墨花墨禽」（圖：四十二）樣式。



圖四十二：元代 王淵《竹石集禽圖》 紙本墨筆 137.7×59.5 cm 上海博物館

元代因其政治朝代更迭，對應於因政治氛圍所產生的個人意識，或倫常道德之持守，加諸「比德」⁷¹思維之滲入，迫使創作圖像被賦予象徵意涵，隱喻附載於民族意識，以彰顯出自身悲憤心緒，藉具有特定文化意涵之物像，托意此物，或寓意於圖像作為表現手法，表現出某種抽象概念、思想與情感，使畫面立意高遠，含蓄深刻，以符合文人士大夫對於比德、寓意等象徵意義心理素質之需與強烈表達，使觀賞者涵詠意象，咀嚼品味其間意念，以體悟出圖像背後所蘊含的哲理情思，象外之旨，弦外之音，此為元代社會道德上意欲、審美趣味和創作者審美追求下之結果。

處於此一時空背景下，元代文人們的水墨畫形成了文人畫獨特體系，主張托物言志，比德寓意，並有著更大自由闊度，開展寓意與象徵之表達，同時亦結合書法用筆，多表現「四君子」、「歲寒三友」等具道德取向與價值判斷之類型，以彰顯自身高潔之品性與氣節；此一現象係由錢選（約1235—1307年前）（圖四十三）及趙孟堅（1199—1264年）（圖四十四）影響下所開展，逐漸走入文人畫系表現樣貌；並連結了因時代意識所致，大量出現了具寓意深遠主題的折枝畫。



圖四十三：元代 錢選《梨花圖》 紙本設色 95×31.7 cm 美國紐約大都會博物館



圖四十四：元代 趙孟堅《歲寒三友》紙本設色 32.2×53.4 cm 國立故宮博物院

明代全景式花鳥畫，仍有邊景昭（生卒年不詳）（圖四十五）、林良（1436—1487 年）（圖四十六）、呂紀（1477—卒年不詳）（圖四十七）等人為經典代表，基本上係承襲了北宋院體畫系之寫實樣貌，以工整典雅為特質，但造形凝煉與風神韻致，卻已不如北宋時期了；明代中期，吳門畫派承緒文人畫系理念，「趨簡」思考，益發明顯了，如沈周（1427—1509 年）（圖四十八）、唐寅（1470—1524 年）（圖四十九）、孫艾（1452—卒年不詳）（圖五十）、陳淳（1483—1544 年）（圖五十一）、徐渭（1521—1593 年）（圖五十二）、周之冕（1521—卒年不詳）（圖五十三）等人，雖不復北宋及明初工整精麗，卻別開蹊徑出特有文人畫系之筆情墨趣，同時亦朝寫意樣式發展，開展出明代中期特有多樣式「折枝」樣貌，換言之，明代之全景花鳥畫形式營造，仍具「趨簡」樣式，但與宋代全景式花鳥畫樣態，實已難以透過文字論述區劃分明；但在筆墨上之「趨簡」現象，則顯而益現。

此時明清時期折枝式樣式已成熟為花鳥畫史經典代表，更為文人畫系展現其特有情感與美學不可或缺之圖式，誠如清代《過雲廬畫論·論畫花卉》更明確的說：

花卉與山水同論，古人尚全形不能不工坡石，今人但擅折枝而竟廢山水。⁷²

說明了折枝畫於當時，已成為花鳥畫家們所側重之表現題材；顯現出折枝畫隨著畫史自身邏輯演化，以「趨簡」之態勢，持續著擴及畫史中。



圖四十五：明代 邊景昭《雙鶴圖》絹本設色
180×118 cm 北京故宮博物院



圖四十六：明代 林良《蒼鷹圖》紙本墨筆
140×56 cm 南京市博物館



圖四十七：明代 呂紀《梅茶稚雀圖》絹本設色
183.1x97.8 cm 浙江省博物館



圖四十八：明代 沈周《枯樹八哥圖》紙本水墨
152x27.4 cm 揚州市博物館



圖四十九：明代 唐寅《梅花圖》紙本墨筆
59.9x36.1 cm 北京故宮博物院



圖五十：明代 孫艾《木棉圖》紙本設色
75.4x31.5 cm 北京故宮博物院



圖五十一：明代 陳淳《梅花水仙圖》紙本墨筆
72.5x34.5 cm 北京故宮博物院



圖五十二：明代 徐渭《墨葡萄圖》紙本水墨
165.7x64.5 cm 北京故宮博物院



圖五十三：明代 周之冕《桃花鴛鴦圖軸》紙本設色
151x39.1 cm 青島市博物館

2. 折枝畫「畫之不足，題以發之」之必要

藝文傳達理念須藉象徵寓意手法論述意涵，正說明了有太多歷史事件，超越了人類理解範圍，故而藉由經常使用之象徵語言來表達，我們所無法界定或完全理解之概念。

然而，單就筆墨形式，以一般大眾而言，如無畫史演進認知與素養，實難以領略創作內心世界，亦難以體會出創作者思考主軸及欲求之表達；加諸折枝畫面物象及構圖經營，往往趨於「簡約」，往往使觀賞者難以直入創作主體思想主軸，藉題款詩詞闡述畫中所意欲表現之源由、意涵與蘊藉，亦可顯畫外意情，同時也投射出創作主體之逸懷情性與高志胸襟。

創作者藉題款詩詞，彰顯出畫中妙境及畫外之意，有著重筆情墨趣之書寫；亦有著意於創作當下心境之書寫感想，以攄意胸中墨塊；亦有因應畫中之內容，感懷題詩；也有針對畫中之象徵寓意進行謳歌、詠嘆，……等等所題款之詩詞，可謂以文學情懷為底蘊懷佐助畫中內容，達到相互充實、補充闡述，將創作者之筆情墨趣特質發揮極致，故能意境清新，韻味幽雅，更能呈現出創作者動機之初，及心理底層之意欲與思考，並作為創作者思考軌跡之依據，更能貼近創作者最為底層之心理脈動，可見款題對於闡述象徵寓意之下重要性，顯現出「畫之不足，題以發之」⁷³以直入創作核心之功能。

(1) 具文學攄發之折枝畫——以梅畫為例

藉畫中之題詩可增添理解畫中物件之寓意及象徵表現手法。

此一命題，雖處於同一象徵物象之表達，雖自有其思考之邏輯模式，開展出不同寓意表達，茲列舉揚無咎、王冕、金農及潘天壽等人「梅畫」論述之。

揚無咎（1097—1169年）《四梅圖》（圖五十四）為其經典作之一。

從其題識：

漸近青春，試尋紅璫，經年疏隔。小立風前，恍然初見，情如相識。為伊只欲顛狂，猶自把、芳心愛惜。傳與東君，乞憐愁寂，不須要勒。

（第一首）

嫩蕊商量。無窮幽思，如對新妝。粉面微紅，檀唇羞啟，忍笑含香。休將春色包藏。抵死地、教人斷腸。莫待開殘，卻隨明月，走上迴廊。

（第二首）

粉牆斜搭。被伊勾引，不忘時霎。一夜幽香，惱人無寐，可堪開幣。曉來起看芳叢，只怕裏、危梢欲壓。折向膽瓶，移歸芸閣，休薰金鴨。

（第三首）

目斷南枝。幾回吟繞，長怨開遲。雨浥風欺，雪侵霜妒，卻恨離披。欲調

商鼎如期。可奈何、騷人自悲。賴有毫端，幻成冰彩，長似芳時。

（第四首）

范端伯要余畫梅四枝：一未開、一欲開、一盛開、一將殘，仍各賦詞一首。

畫可信筆，詞難命意，卻之不從，勉徇其請。予舊有柳梢青十首，亦因梅所作，今再用此聲調，蓋近時喜唱此曲故也。端伯奕世勳臣之家，了無膏粱氣味，而胸次灑落，筆端敏捷，觀其好尚如許，不問可知其人也。要須亦作四篇，共誇此畫，庶幾衰朽之人，托以俱不泯耳。

乾道元年七夕前一日癸丑，丁丑人揚無咎補之書於豫章武寧僧舍。

揚無咎畫梅，孤芳自賞，以疏冷出塵為韻致，描繪出『一未開、一欲開、一盛開、一將殘』之生命過程，並題跋「柳梢清詞」四首，表達情思婉約，含蓄纖穠之情懷。詞隨畫面開展、轉化、延伸而起承轉合、跌宕，生動地描繪了賞梅所感，藉詩（詞）題識闡發其創作動機、心理、及審美意識。

揚無咎將梅之『未開』到『將殘』，與賞梅人的「我」牽絆成情癡纏綿，其情思之真誠濃郁，與賞梅人之純真，相映成趣一以「圖」繪花寫情，以「詞」敘情襯花，令人遐思花清、畫美、詞佳，體現出詩與畫相融之清雅含蓄韻致。



圖五十四：南宋 揚無咎《四梅圖》紙本墨筆 37.2x358.8 cm 北京故宮博物院

王冕（1287—1359年）為元代畫家，其愛梅之高潔，故工畫梅，亦為梅畫經典人物之一。

王冕藉著折枝墨梅象徵寓意其自身情懷，同時也體現出其藝術理念及人生觀。此幅折枝《墨梅圖》（圖五十五）係以重墨繪其枝幹，淡墨則以沒骨法寫花蕾與花瓣，通幅洗鍊沖淡，疏野清奇充溢其間，其題詩係對其梅畫形象之再現及讚頌。其題識：

吾家洗硯池頭樹，箇箇華開澹墨痕，不要人誇好顏色，只流清氣滿乾坤。

『吾家洗硯池頭樹，箇箇華開澹墨痕』王冕將墨梅寫成自家洗硯池旁的梅樹，樹上一朵朵梅花為洗硯池水所染，有著淡淡墨痕在其間。王冕果真匠心獨具，渾然天成，將其畫梅隱喻成近似揮灑墨痕之梅；『不要人誇好顏色，只流清氣滿乾坤』則是王冕內在之欲求，藉著梅畫，闡述了其墨梅不與天地間之真實梅花相爭『顏色』，只想藉墨梅書寫，求取一身正氣。



圖五十五：元代 王冕《墨梅圖》紙本墨筆 31.9x50.9 cm 北京故宮博物院

又如八大山人《古梅圖》（圖五十六）為其 57 歲時所作。畫中只有一株飽受摧殘古梅樹，主幹空心，部份碩大根部裸露並不著土，樹頂向兩旁去屈曲伸展成「丁」字狀，但旁枝上盛開梅花數朵，仍開展出旺盛生命力，畫中的自題詩共三首⁷⁴，其中一首：

得本還時末也非，曾無地瘦與天肥。

梅花畫裡思思肖，和尚如何如采薇。（第二首）

『梅花畫裡思思肖』透露出八大山人承緒了鄭思肖畫蘭不畫土遺意，寓意了國土被異族所奪，體現出對明朝懷念之情，詩畫相融，盡得真意。

『采薇』一詞，出自伯夷與叔齊不食周粟之典故，隱喻了自己當和尚應效法伯夷、叔齊。字裏行間充溢著反抗情緒與意識。畫中用筆雄奇健勁，方筆粗獷，勾勒曲折，與其他花鳥畫之用筆有著極差異，顯然八大山人以內心強烈意欲之表達為創作主導。



圖五十六：清代 朱耷《古梅圖》紙本墨筆 96x55cm 北京故宮博物院

又如揚州畫派金農（1687—1763 年），為清代中期「揚州八怪」之一，此幅《梅花三絕》之三（圖五十七），展現出金農其過往生涯之懷念，及對梅花之體悟，其淵源來自其故鄉杭州錢塘西溪，其地之野梅如野草般地雜生繁茂，俟梅花綻放之時，風光無限，尤在金農晚年之際，常以繪製以解家鄉思念。



圖五十七：清代 金農《梅花三絕》之三 紙本墨筆 23.2x33.3 cm 北京故宮博物院

此幅折枝梅花細緻小巧，繁花如簇，略為稠密，卻以疏野蒼拙筆致，及淡雅清奇墨趣為韻藉，全不似於窮迫中之出品，如隔窗觀花，迷離惚恍，冷香清逸之致，卻凝聚了金農自身際遇、人品與筆墨，該畫自題：

冒寒畫得一枝梅，恰好鄰僧送米來。

寄到山中應笑我，我如饑鶴立荒苔。 昔耶居士畫詩書

此詩自嘲意味頗濃。晚年之時，因生活窘迫，常換畫以解斷炊之苦，此詩頗能反應當時困境，與真率豁達心境。

以『冒寒畫得一枝梅』與『我如饑鶴立荒苔』言其「饑」且「寒」之窘困，既須冒寒畫梅之無奈，又饑如鶴立於荒苔上，雖處涸轍窮鱗之際，卻無乞哀告憐之訴，反益顯梅鶴因緣。

時至近代潘天壽（1897—1971 年）開展其特有之情懷，此幅《梅月圖》（圖五十八）為 62 歲時所作，其文學情懷充溢抒情言志之摯發，款識曰：

氣結殷周雪，天成鐵石身。萬花皆寂寞，獨俏一枝春。一九六六農曆乙巳

黃梅開候，東越大頤壽者指墨於雁蕩山片石居。雷婆頭峰壽。



圖五十八：現代 潘天壽《梅月圖》指墨設色 182×152 cm 浙江省文物局

潘天壽仍藉梅花所具歷史意涵作為象徵意義，著力於以梅花之內在特質，論述了獨有折枝梅花，在流風迴雪中，以其清奇冷豔之美，展現出清高亮節之精神。

潘天壽以雪白梅花之氣，連結於殷周兩朝，以『天成鐵石身』來形容梅幹堅韌如鐵石，雖值冬至之際，萬花枯寂，仍有梅花孤挺於冷酷環境中，寓意了人品、氣節與風骨等價值取向之欲求。

因時代所致，潘天壽基本上仍延續著對清中期以來，對金石入畫理念，創作了《梅月圖》開展了雄渾古拙韻致，用如碑拓斑駁之濃墨，增添了古梅如苦鐵般地在春寒中孤拔峻峭，同時也綻放了淡紅梅花，強化了生命力之展現。

以上「梅畫」，雖均以梅花為象徵物，筆墨卻隨著時代之衍化，對梅花開展出各具時代特有趣趣；然而，在寓意上之表達，留存了亙古不變地，對其人品評鑑與對生命情懷之關注。

(2) 具悲涼塊壘之折枝畫—以元、明、清諸家為例

另外，亦可從元代鄭思肖《墨蘭圖》、明代沈周題孫艾《蠶桑圖》及《木棉圖》、徐渭《墨葡萄圖》、八大山人《孔雀竹石圖軸》等折枝畫中書寫題識，即可解讀作者所表露胸懷塊壘，與文學情懷攬發。

元代鄭思肖（1241—1318 年）以畫蘭著名於畫史中，以此幅《墨蘭圖》（圖五十九）最為著名，據明代都穆《寓意編》所述：

鄭所南《墨蘭》，自題詩云“一圖之香，一國之殤。懷彼懷王，於楚有光。

所南，宋太學生而不仕元。其畫蘭獨不畫土。人問其故，答曰“土為番人奪去。”⁷⁵

宋亡後，改名為思肖，字憶翁。他坐臥不北向，必向南，並自號「所南」，「憶翁」與「所南」皆有其寓意。所居之處則命名為「本穴世界」，因以「本」字中之「十」，置於「穴」之下，便是「宋」字；又「本」字去掉「十」剩下「大」，並寓意大宋遺民，故以畫中蘭花花葉蕭疏，畫蘭而不畫土，借喻亡國之痛，失去了土地的附著，畫中自題：

向來俯首問義皇，汝是何人到此鄉。未有畫前開鼻孔，滿天浮動古馨香。

該畫完成於元代大德丙午（1306）年，是年南宋（1127—1279 年）已亡國近 30 年，此年鄭思肖已是 38 歲之人了，藉著失根的蘭花及詩詞來冷嘲熱諷，抨擊時弊，發泄牢騷，以解其國仇家恨，悵鬱不忿心緒，該隱喻象徵手法為元、清兩代文人畫系所常見之表現方式。



圖五十九：元代 鄭思肖《墨蘭圖》紙本墨筆 25.4×94.5 cm 美國弗利爾美術館

又如明代沈周（1427—1509 年）題孫艾《蠶桑圖》（圖六十）：

嚙蠶驚雨過，殘葉怪雲空。

足食方足用，當知飼養空。

孫艾（生卒年不詳）此幅係以桑樹折枝題材，刻劃得精謹細緻，十分逼肖。

由畫面下部向上伸出桑枝，枝幹上幾片桑葉，大小錯落不均，以『嚙蠶驚雨過，殘葉怪雲空』來描述三隻蠶伏爬於桑葉上，不斷地噬食桑葉，有些已被食得斑剝枯朽，彷彿受到驚天動地雷雨浸擊，以『怪』字來形容殘破桑葉，同時又藉用白雲與天空，以烘托桑葉所露出之殘破樣貌。

孫艾描繪此圖，雖十分貼切地描繪出『嚙蠶』、『殘葉』，但並無法恰如其份或直接地闡述其人文思想，而沈周則以藉詩詞，強化了孫艾畫意『足食方足用，當知飼養空』，兩人合作展現了歌頌蠶甘於『方足用』之犧牲奉獻之精神；另外沈周為孫艾所作之另一幅作品《木棉圖》（圖六十一）之題款曰：

世節（孫艾）生紙寫之，前人亦少為之，甚得舜舉天機流動之妙。觀其蠶桑、木棉二紙，尤可駭矚，且非泛泛草木所比，蓋寓意用世，世節讀書負用，於是乎亦可見矣。

雖然此畫上未見孫艾自題款識，沈周讚佩孫艾苦讀破萬卷書，不願虛度光陰之意，實著令人深思；兩人藉『蠶桑、木棉』來勸勉人們要如蠶嚙桑葉般地汲取養份；顯然地，惟有藉款題內容，烘托折枝型態，才能凝聚出『寓意』之深蘊哲理。



圖六十：明代 孫艾《蠶桑圖》紙本設色
65.7x29.4 cm 北京故宮博物院



圖六十一：明代 孫艾《木棉圖》紙本設色
75.4x31.5 cm 國立故宮博物院

又如徐渭《墨葡萄圖》（圖六十二）筆酣墨飽，縱恣飛舞，為其大寫意經典之作之一，亦為晚明典型文人畫系之放逸飛散樣態。

徐渭信筆揮灑，肆意縱橫，任乎情性，似不經意地，展現出葡萄枝葉紛然披離，藤枝錯落低垂

之折枝型態，畫面上題識，果真讓人感受到徐渭生平失路托足無門之悲：

半生落魄已成翁，獨立書齋嘯晚風，筆底明珠無處賣，閑拋閑擲野藤中。

『半生落魄已成翁，獨立書齋嘯晚風』此見徐渭繪作此圖之前，已窮困失意，當下只能『獨立』於「青藤書屋」，長嘯於「晚風」中，徒嘆奈何！『筆底明珠無處賣』則書寫出其最為深沉之感慨，卻也有萬方無奈地『閑拋閑擲』於此畫中之『野藤』。此詩摟發了徐渭淋漓恣縱之感興寓意，點出胸中壘塊與無奈，同時亦以書法結體，欹勢跌宕，相互呼應，令人聯想徐渭一生不平經歷、遭遇之慨。



圖六十二：明代 徐渭《墨葡萄圖》紙本水墨 165.7x64.5 cm 北京故宮博物院

又如八大山人（約 1626—1705 年）《孔雀竹石圖軸》（圖六十三），畫中上緣繪有石壁，其下之角落繪有牡丹和竹葉，石壁下置有一塊似不甚穩固之尖形危石，為其特有之典型樣式。

畫中兩隻孔雀佇立於危石上，該「危石」竟似傳統花鳥畫中，所常見祈福祝禱之「壽石」，然而畫中題識：

孔雀名花兩竹屏，竹梢強半墨生成。如何了得論三耳，恰是逢春坐二更。

八大筆下之孔雀，象徵清代官員，而孔雀三根尾部則隱喻為官帽上之花翎；顯然地，藉『竹梢強半墨生成』，以竹之高風亮節來烘托官員奴性，隨即以『三耳』來嘲諷清代官員，因為「臧」是奴才⁷⁶，須特別聽話，侍奉主人時才會特別恭順些，所以奴才有三隻耳朵，至此八大更進一步，以『恰是逢春坐二更』嘲笑當時官員於『二更』時，即應上朝聽旨；同時又藉孔雀立於危石上，諷刺清廷統治地位將瀕臨傾崩，雖為象徵隱喻手法，亦充滿嘲諷、頑強之心理意識。



圖六十三：清代 朱耷《孔雀竹石圖軸》紙本筆墨 169x72 cm

儘管折枝畫題材為其他傳統文人畫家所擅，但因其個人筆情墨趣，及生平際遇之不同，對於象徵寓意表達方式，自有其邏輯性之開展，如無款識輔助理解，實難以體悟或理解其個人情懷之特殊性。

元代以來，畫家大都藉助了題識來開展其特有文學情懷之摠發，強化了筆情墨趣與位置經營間融鑄之理解，上述元代鄭思肖、明代孫艾、徐渭、八大山人等人，以折枝形式，用筆簡約肆意，奇崛冷僻之位置經營，營造出清冷簡逸意象，不僅摠發個人壘塊，開展文學性情懷，更是展現出特有時代性。

3. 折枝樣式下之裝裱形制

當自然生態下之花卉成為創作者題材之際，往往被創作者賦予了一種自覺性理想美，此關鍵在於，對於花卉型態間，進行掩映之意匠經營，使其更富於穿叉變化，動勢伸展，加上折枝畫之畫心較趨於小方寸間，故而在各式裝裱形制中較易引發收藏、清翫之動機；然而折枝畫並非單純全景式之縮小版，折枝花之擷取，雖只是局部，或一個細節，卻能更直指創作者完整性審美意識，亦使欣賞者彌覺雋雅，清雅新穎，意味深長。

唐代之前，因方便收藏與欣賞，已有橫批、手卷之裝裱形制，如東晉顧愷之《女史箴圖》（圖六十四）；五代出現了卷軸形制，如董源《寒林重汀圖》（圖六十五）；宋代之前，繪製於牆上，稱之「壁畫」，為建築裝飾之一部份，如唐玄宗時代吳道子、李思訓兩人同寫蜀道風景於大同殿上；亦有如繪製後裝裱於屏風上者，如五代王齊翰所繪之《勘書圖》（圖六十六）與周文矩《重屏會棋圖》（圖六十七）畫作上所繪之屏風樣式，可窺探出屏風畫往往以大型形制呈現。

為因應折枝畫之產生，南宋時期出現了較小之斗方、團扇、冊頁等裝裱形制之盛行，顯現出「趨簡」審美意識後之現象，同時亦論證了自晉唐以來「裝堂花」與「鋪殿花」由裝飾功能，轉向於對文學性情懷之欣賞與純粹審美意識上之展現，遂使折枝畫因裝裱形制利於攜帶，強化了文人士大夫間收藏清翫風氣，與其審美趣味之流通。



圖六十四：東晉 顧愷之《女史箴圖》（唐摹本）
絹本設色 24.8x348.2 cm 英國不列顛博物館



圖六十五：五代 董源《寒林重汀圖》絹本 墨筆設色
181.5x116.5 cm 日本 黑森古物研究所



圖六十六：五代 王齊翰《勘書圖》絹本設色
28.4x65.7 cm 南京大學



圖六十七：五代 周文矩《重屏會棋圖》絹本設色
40.3x70.5 cm 北京故宮博物院

南宋花鳥折枝畫，在「馬一角、夏半邊」山水畫位置經營相互濡化影響下，更趨於精簡，創作在質量上已超過宣和（1119—1125）年間了，典型折枝畫自此定位。

折枝畫因畫幅較小，畫面經營較易表現出精簡，創作者較利於集中心力，刻劃出真實生動，精謹巧妙之折枝畫；相較之下，從五代北宋初花鳥畫一直延續著「黃家富貴」樣貌，成為畫幅偏大之院體畫系經典樣貌，如五代《丹楓呦鹿圖》（圖六十八）有 118.5x64.6 公分、《秋林群鹿圖》（圖六十九）有 118.4x67.8 公分、北宋黃居寀《山鷓棘雀圖》（圖七十）有 99x53.6 公分，無款的《雪竹圖》（圖七十一）有 151.1x99.2 公分，又如北宋崔白《雙喜圖》（圖七十二）也有 193.7x103.4 公分。



圖六十八：五代 《丹楓呦鹿圖》絹本設色
118.5×64.6 cm 國立故宮博物院



圖六十九：五代 《秋林群鹿圖》絹本設色
118.4×67.8 cm 國立故宮博物院



圖七十：北宋 黃居寀 《山鷓棘雀圖》絹本設色
99×53.6 cm 國立故宮博物院



圖七十一：北宋 無款 《雪竹圖》絹本墨筆
151.1×99.2 cm 上海博物館



圖七十二：北宋 崔白 《雙喜圖》 絹本設色
193.7×103.4 公分 國立故宮博物院

與徽宗所繪折枝花鳥畫《臘梅雙禽圖》（圖七十三）與《枇杷山鳥圖》（圖七十四）分別為 25.8×26.1 公分、22.6×24.5 公分則相較之下，尺幅已縮小得多了；同時，宋代鄧椿（生卒年不詳）亦於《畫繼》中亦記載著熙寧（1068—1077）年之後，有折枝畫特有裝裱形制及畫幅大小之記載，如李端「偏工梨花、鳩子。多作扇圖，極形似。」⁷⁷，宋徽宗第二子，鄆王趙楷（1101—1130 年）「作小筆花鳥便面」⁷⁸，記趙伯駒（約 1121—1162 年）「多作小圖，流傳於世」⁷⁹，明代董其昌（1555—1636 年）亦針對折枝畫的裱褙形制，曾云：

宋以前人，都不作小幅。小幅自南京以後昭盛。⁸⁰

董其昌此一論述，將折枝畫創作尺幅—『小幅』形制，界定於南宋⁸¹時期則是符合史實。



圖七十三：北宋 趙佶《臘梅雙禽圖》絹本設色
25.8×26.1 cm 四川博物館



圖七十四：北宋 趙佶《枇杷山鳥圖》絹本水墨
22.6×24.5 cm 北京故宮博物院

不僅『小幅』形制之出現，南宋後各個朝代受到畫史理解之制約，折枝畫審美趣味產生了不同理解，大量出現了為數不少折枝手卷及折枝冊頁之裝裱形制，手卷如南宋無款《百花圖卷》（圖七十五）、揚無咎《四梅圖》（圖七十六）、南宋趙孟堅《水仙圖》卷（圖七十七）及元代錢選《八花圖卷》（圖七十八）、孫克弘《百花圖卷》（圖七十九）、明代周之冕《百花卷》（圖八十）、徐渭《花卉圖卷》（圖八十一）、清代朱耷《河上花圖卷》（圖八十二）、石濤《醴浦遺佩卷》（圖八十三）；亦同時在位置經營上「開展」出別於南宋團扇及冊頁等形制較大型花鳥畫之意匠思考，如元代顧安《幽篁秀石圖》（圖八十四）184×102 公分、明代呂紀《殘荷鷹鷺圖》（圖八十五）190×105.2 公分、清代沈銓《松鶴圖》（圖八十六）167.8×81.1 公分；亦有部份畫家，仍以佐以山水畫部份要件，則可視為「大幅」折枝畫，如元代李衍《竹石圖》（圖八十七）有 185.5×153.7 公分之寬、王淵《竹石集禽圖》（圖八十八）137.7×59.5 之長、明代邊景昭《雙鶴圖》（圖八十九）180×118 公分、周文靖《古木寒鴉圖》（圖九十）151×71.6 公分、清代王武《鴛鴦白鷺圖》（圖九十一）156.3×74.4 公分等等，藉尺幅形制強化了折枝畫在藝術之魅力，並衍化成影響後世之審美形式，更印證了折枝畫之寬廣表現能

量。

顯然地，畫幅大小，同時也影響了裝裱形制。折枝畫之產生，從而發展出冊頁、團扇（亦稱紈扇、宮扇）、斗方等小型尺幅特殊裝裱形制之流行，致使創作者較願意匠構思於較小畫幅，以求大空間之心理意識，從而開展出自身特色，同時亦直接影響到作品內容與風格。



圖七十五：南宋 無款《百花圖卷》（部份） 紙本筆墨 全卷 31.5x1679.5 cm 北京故宮博物院



圖七十六：南宋 揚無咎《四梅圖》紙本墨筆 37.2x358.8 cm 北京故宮博物院



圖七十七：南宋 趙孟堅《水仙圖卷》紙本墨筆 33x374 cm 美國大都會博物館



圖七十八：元代 錢選《八花圖卷》 紙本設色
29.4 x333.9cm 北京故宮博物院



圖七十九：明代 孫克弘《百花圖卷》紙本設色
27x532.5 cm 北京故宮博物院

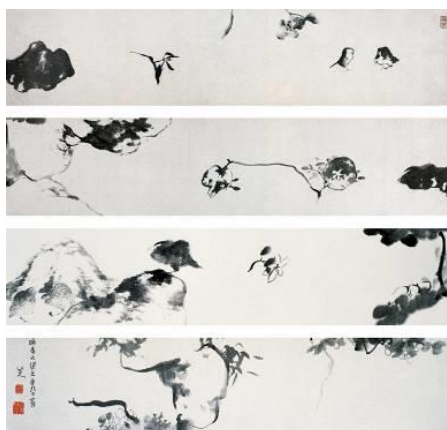
折枝畫於趨簡現象下之開枝散葉



圖八十：明代 周之冕《百花卷》紙本設色
31.5x706 cm 北京故宮博物院



圖八十一：明代 徐渭《花卉圖卷》紙本墨筆
46.6x622.2 cm 北京故宮博物院



圖八十二：清代 朱耷《花鳥圖卷》紙本水墨 26x468 cm 鎮江市博物館



圖八十三：清代 石濤《醴浦遺佩卷》克利夫蘭美術館



圖八十四：元代 顧安《幽篁秀石圖》絹本墨筆
184x102 cm 北京故宮博物院



圖八十五：明代 呂紀《殘荷鷹鷺圖》絹本設色
190x105.2 cm 北京故宮博物院



圖八十六：清代 沈銓《松鶴圖》絹本設色
167.8×81.1 cm 四川省博物館



圖八十七：元代 李衍《竹石圖》絹本設色
185.5×153.7 cm 北京故宮博物院



圖八十八：元代 王淵《竹石集禽圖》紙本墨筆
137.7×59.5 cm 上海博物館



圖八十九：明代 邊景昭《雙鶴圖》絹本設色
180×118 cm 北京故宮博物院



圖九十：明代 周文靖《古木寒鴉圖》
151×71.6 cm 上海博物館



圖九十一：清代 王武《鴛鴦白鷺圖》
絹本設色 156.3×74.4 cm 上海博物館

肆、結語

折枝畫從它的萌發到成熟，歷經了從八世紀至今，可謂開枝散葉，枝繁葉茂，在此一漫長的歷史長河中，反映出極具時代氣息，及創作者對於自身體性之審美趣味與形式追求，於畫面經營、筆墨書寫及旨趣等面向中，開展出連結性之衍化脈絡。

整體而言，傳統花鳥畫經歷了「全景式」走向「折枝式」，其間存在著交替交融現象。折枝花圖式經唐宋之發展，始於五代邊鸞，北宋趙昌時期成就經典，說明了「趨簡」態勢漸萌於五代，遂成於北宋，至南宋衍生出團扇、冊頁、斗方等特有之裝裱形制，同時，折枝畫之審美趣味，與文人畫感興寓意之情懷連結，以獨立之姿，將「比德」手法，傳達出對於社會人倫，或道德取向，或對生命欲意，藉折枝圖式以簡馭繁，形簡意賅，發展成特有典範，凝練出含蓄典雅，沖淡深遠韻致，充滿了人文情懷與強烈視覺效果，因而更加粲然輝煌，成為了典雅含蓄美學樣式。

元明時期，出現了以梅、蘭、竹、菊等為象徵主題之折枝畫，相較於宋代，則更加強化對寓意賦予之表達，之後，隨著花鳥畫在筆墨上及立意上日趨成熟與獨立，明清時期折枝畫漸漸成為花鳥畫之經典型態。

參考文獻

書籍

- 1.何懷碩 主編（1991）。《近代中國美術論集—藝海鉤沈》。台北市：藝術圖書公司。
- 2.李來源・林木編。（1997）。《中國古代畫論發展史實》。上海：上海人民美術出版社。
- 3.李福順 編著（2008）。《蘇軾與書畫文獻集》。北京市：榮寶齋出版社。
- 4.長北 編著（2007）。《中國古代藝術論著集注與研究》。天津市：天津人民出版社。
- 5.俞劍華 注釋（2007）。《中國畫選讀》。南精：鳳凰出版傳媒集團江蘇美術出版社。
- 6.俞劍華編著。（1975）。《中國畫論類編》。台北市：河洛圖書出版社。臺北市。
- 7.韋政通 著 王冰校勘（2009）。《中國哲學辭典》。吉林市：吉林出版及團有限責任公司。
- 8.馬良書 著（2011）。《中國畫型態學》。北京：清華大學出版社。
- 9.高木森 著（1994）。《宋畫思想探微》。台北市：台北市立美術館。
- 10.張乾元 著（2006）。《象外之意》。北京：中國書店。
- 11.敏澤 著（1989）。《中國美學思想史》。濟南：齊魯書社。
- 12.曹利華 著（1999）。《中華傳統美學體系探源》。北京市：北京圖書館出版社。
- 13.陳中浙 著（2006）。《蘇軾書畫藝術與佛教》。北京：商務印書館。
- 14.彭修銀 劉建蓉 著（2012）。《中國畫美學探驪》。北京：北京大學出版社。

- 15.曾祖蔭 著(1887)。《中國古代美學範疇》。臺北市：丹青圖書有限公司。
- 16.黃霖 蔣凡 主編(2007)。《中國歷代文論選新編·宋金元卷》
- 17.葉朗 著(1985)。《中國美學史大綱》上下冊。台北市：滄浪出版社。
- 18.葛路 著(2009)。《中國繪畫美學範疇體系》。北京：北京大學出版社。
- 19.董欣賓 鄭奇 著(1998)。《中國繪畫對偶範疇論》。江蘇：江蘇美術出版社。
- 20.鄭昶 著(1987)。《中國畫全史》。台北市：臺灣中華書局。
- 21.嚴善錚 著(2005)。《文人與畫》。江蘇：江蘇教育出版社。

期刊

- 1.《朵雲》中國畫研究季刊 1990 年第二期，總第二十五期。上海市：上海書畫出版社。
- 2.《朵雲》中國畫研究季刊 1987 年第二期，總第十二期。上海市：上海書畫出版社。
- 3.《朵雲》中國畫研究季刊 1993 年第二期，總第三十七期。上海市：上海書畫出版社。

畫冊專輯

- 1.洪再新 編著(2005)。《中國美術史圖像手冊·繪畫卷》。杭州市：中國美術學院出版社。
- 2.劉建平 發行(1996)。《揚州畫派書畫全集》上下卷。天津市：天津人民美術出版社。
- 3.陳慧蓀 鐘文斌編輯(1985)。《八大山人畫集》。江西省：江西人民美術出版社。

註釋

- 1.《十三經精華》錢仲聯主編。25 頁。(1994)。華正書局。台北市。
- 2.參閱註 1。49 頁。
- 3.西晉陸機《文賦》。陳順興編著。87 頁。(1999)。新華書店。北京市。
- 4.南北朝劉勰《文心雕龍》。羅立乾注譯李振興校閱。351 頁。(1999)。台北市。三民書局。
- 5.參閱註 4。443 頁。
- 6.參閱註 4。255 頁。
- 7.宋代歐陽修《六一詩話》。61 頁。(1995)。上海市。上海人民美術出版社。
- 8.參閱註 4。385 頁。
- 9.《老子》二十二章。
- 10.宋代趙佶《宣和畫譜》。岳仁譯注。224 頁。(1999)。湖南省。湖南美術出版社。
- 11.清代惲壽平「南田畫跋」。潘運告編著譯注。《清人論畫》。140 頁。(2004)。湖南省。湖南美術出版社。

12. 清代鄭燮《鄭板橋全集》。227 頁。(1981)。新北市。喜美出版社。
13. 參閱註 12。221 頁。
14. 唐代張彥遠「歷代名畫記·論畫工用榻寫」。《畫史叢書》。27 頁。(1974)。台北市。文史哲出版社。
15. 明代陶宗儀《輟耕錄》卷八：「李成惜墨如今，是也。」黃賓虹鄧實編。《中華美術叢書》。384 頁。(1996)。北京市。北京古籍出版社。
16. 南朝宋宗炳〈畫山水序〉：「山水以形媚道而仁者樂。」。潘運告編著。《漢魏六朝書畫論》，288 頁。(1997)。湖南省。湖南美術出版社。
17. 唐代張彥遠〈歷代名畫記卷一·敘畫之源流〉：「夫畫者，成教化、助人倫、窮神變、測幽微，與六籍同功，四時並運，……」。何志明潘運告編著。《唐五代畫論》。139 頁。(1997)。湖南省。湖南美術出版社。
18. 「理學」是宋代主流思想派別，然而在宋代此派學者並未以「理學」自稱，後人所稱「理學」，亦有「新儒學」之稱，以別於儒學；「理學」基本上揉合了漢代儒學災異感應，佛教談心說性、道家先天太極思想，並在禪宗形而上思考等影響之下，以道為本，以儒為用，雖以道為本，卻不離孔孟之言，仍託付闡述老子之道；其中的主要觀念卻是來自於先秦道家自然哲學中之天道觀，故又名為「道學」，後經宋明之理學闡發微言大義，窮心性義理之學，使之成一新氣象。
19. 「禮記中庸」《十三經精華》。錢仲聯主編。461 頁。(1994)。台北市。華正書局。
20. 《宣和畫譜·卷十五·花鳥敘論》。岳仁譯注。310 頁。(1999)。湖南省。湖南美術出版社。
21. 北宋之初，黃筌樣貌由其子黃居寶、黃居寀所發揚光大。北宋神宗時期，趙昌（活動於十世紀末至十一世紀初）、易元吉（約活動於十一世紀後半葉）、崔白（約 1004—1088 年）等一些花鳥畫家，仍對承襲史稱「黃筌富貴」樣態之思考與延伸，標幟著五代宋初花鳥畫樣貌、特有的美學品味及特質。
22. 《圖畫見聞志·卷六·鋪殿花》。米田水譯注。252 頁。(2000)。湖南省。湖南美術出版社。
23. 宋代徽宗敕纂《宣和畫譜》。岳仁注譯。355—356 頁。(1999)。湖南省。湖南美術出版社。
24. 參閱註 23。356 頁。
25. 參閱註 23。332 頁。
26. 參閱註 23。336 頁。
27. 民國鄭午昌《中國畫學全史》。200 頁。(1987)。台北市。中華書局。
28. 本幅雖有「臣昌」二字款，然傳世的作品甚少，故已難於確認其繪畫風貌，就筆墨風格而論，應是非當朝之作，反較似明代院體畫系樣貌；然而應可視為五代北宋鋪殿花與裝堂花典型性之樣貌。

29. 清代鄒一桂〈小山畫譜・鋪殿折枝〉。黃賓虹鄧實編。《中華美術叢書》。130 頁。(1996)。北京市。北京古籍出版社。
30. 《圖畫見聞志》：「江南徐熙輩，有於雙縑幅素上畫叢艷疊石，傍出藥苗，雜以禽鳥、蜂蟬之妙，乃是供李主宮中掛設之具，謂之鋪殿花，次曰裝堂花，意在位置端莊，駢羅整肅，多不取生意自然之態，故觀者往往不甚采鑒。」
31. 〈小山畫譜・畫柏〉。黃賓虹鄧實編《中華美術叢書》(五)。135 頁。(1996)。北京市。北京古籍出版社。
32. 參閱註 31。68 頁。
33. 參閱註 31。122 頁。
34. 宋代郭若虛《圖畫見聞志》〈論黃徐體異〉。米田水譯注。45 頁。(2000)。湖南省。湖南美術出版社。
35. 《宣和畫譜》：「今禦府所藏(邊鸞)三十有三：……、折枝李實圖一、寫生折枝花圖一、……。」岳仁譯注。317 頁。(1999)。湖南省。湖南美術出版社。
36. 《宣和畫譜》：「今禦府所藏(刁光胤)二十有四：……、折枝花圖一、……。」參閱註 35。320 頁。
37. 《宣和畫譜》：「今禦府所藏(徐熙)二百四十有九……折枝紅杏圖一、折枝繁杏圖一、折枝海棠圖一、折枝梨花圖三、裝堂折枝花圖一、折枝牡丹圖一、折枝花圖四、寫生折枝花圖五、蟬蝶錦帶折枝圖一、……。」參閱註 35。355 頁。
38. 《宣和畫譜》：「今禦府所藏(黃筌)三百四十有九：……折枝花圖一、……。」參閱註 35。330 頁。
39. 《宣和畫譜》：「今禦府所藏(黃居寔)四十有一：……、折枝芙蓉圖一、……。」參閱註 35。336 頁。
40. 《宣和畫譜》：「今禦府所藏(滕昌祐)六十有五：……、寫生折枝花圖二、……。」參閱註 35。337 頁。
41. 《宣和畫譜》：「今禦府所藏(胡擢)六：……折枝花圖一、寫生折枝花圖一、……。」參閱註 35。322 頁。
42. 《宣和畫譜》：「今禦府所藏(丘慶餘)四十有三：……、折枝花圖一、折枝芙蓉圖二……。」參閱註 35。354 頁。
43. 《宣和畫譜》：「今禦府所藏(黃居寔)三百三十有二：……、折枝花圖一、……。」參閱註 35。351 頁。
44. 《宣和畫譜》：「今禦府所藏(徐崇嗣)一百四十有二：……、寫生折枝花圖二、繁杏折枝圖一、

- 折枝雜果圖一、折枝木瓜圖一、折枝果實圖三、……。」參閱註 35。360 頁。
45. 《宣和畫譜》：「今禦府所藏（徐崇矩）十有四：折枝桃花圖一、……。」參閱註 35。362 頁。
46. 《宣和畫譜》：「今禦府所藏（趙昌）一百五十有四：寫生折枝花圖六、折枝花圖七、……。」參閱註 35。366 頁。
47. 《宣和畫譜》：「今禦府所藏（易元吉）二百四十有五：寫生折枝花圖四、折枝花圖一、……。」參閱註 35。368 頁。
48. 《宣和畫譜》：「今禦府所藏（文同）十有一：折枝墨竹圖一、……。」參閱註 35。407 頁。
49. 《宣和畫譜》：「今禦府所藏（李公麟）一百有七：寫生折枝花二、……。」參閱註 35。157 頁。
50. 《宣和畫譜》：「今禦府所藏（趙頴）七十：折枝嫩梢圖一、折枝秋梢圖一、折枝古竹圖一、折枝墨竹圖一、……。」參閱註 35。398 頁。
51. 《宣和畫譜》：「今禦府所藏（閻士安）二：折枝墨竹圖一、……。」參閱註 35。409 頁。
52. 《宣和畫譜》：「今禦府所藏（李延之）十有六：寫生折枝花圖一、……。」參閱註 35。418 頁。
53. 《宣和畫譜》：「今禦府所藏（徐熙）二百四十有九……折枝紅杏圖一、折枝繁杏圖一、折枝海棠圖一、折枝梨花圖三、裝堂折枝花圖一、折枝牡丹圖一、折枝花圖四、寫生折枝花圖五、蟬蝶錦帶折枝圖一、……。」參閱註 35。355 頁。
54. 宋代米芾《畫史·唐畫五代國朝附》：「李冠卿，少卿收雙幅大折枝。……。徐熙大小折枝，吾家亦有，士人家往往見之翎毛之倫，非雅玩故不錄，桃一大枝謂之滿堂春色在余家。……。劉卽收畫早甚卑折枝花草。……。范大珪有富公家折枝梨花，古筆非江南蜀畫。……。江南陳常，以飛白筆作樹石，有清逸意人物，不工折枝花，亦以逸筆一抹為枝，……。崇嗣桃六幅折枝。」《中華美術叢書》。黃賓虹鄧實編。13 頁至 58 頁。（1996）。北京古籍出版社。
55. 宋代郭若虛《圖畫見聞志·論黃徐體異》：「徐熙江南處士，……。多狀江湖所有，汀花野竹，水鳥淵魚。今傳世……、《叢艷折枝》、……。」，45 頁；〈紀藝上·五代九十一人〉：「梁相國于兢，……，有寫生全本《折枝》傳於世。」，55 頁；「胡擢，……。有《折枝》等傳於世。」，55 頁；「滕昌祐，……。工畫花鳥、蟬蝶、折枝、生菜。筆迹輕利，傳彩鮮澤，……。」57 頁；〈花鳥門凡三十九人，僧道附〉：「徐熙，……，《四時折枝》等圖傳於世。」177 頁；「趙昌，……。然則生意未許全株，折枝多從定本。」219 頁；「董祥，……。工畫花木。有《琉璃瓶中雜花折枝》，人多愛之。」。米田水譯注 221 頁。（2000）。長沙市。湖南美術出版社。
56. 宋代鄧椿《畫繼·卷四·搢紳韋布》：「鄴陵王主簿，未審其名，長於花鳥。」319 頁；〈卷六·花竹翎毛〉：「陳常，……。折枝花亦有逸氣，一株以色亂點花頭，意欲奪造物，本朝妙工也。」383 頁；〈卷八銘心絕品〉：「徐熙《梨桃折枝圖》。」402 頁；〈卷八·銘心絕品〉：「趙昌《折枝桃圖》」403 頁，米田水譯注，長沙市，湖南美術出版社，2000。

57. 唐代朱景玄〈唐朝名畫錄・妙品中五人〉，《中國畫論・卷一》。主編吳孟復。63 頁。(1995)。合肥。安徽美術出版社。
58. 《宣和畫譜》。岳仁譯注。317 頁。(1999)。湖南省。湖南美術出版社。
59. 《中國畫學全史》。鄭昶編輯。159 頁。(1987)。台北市。中華書局。
60. 宋代黃休復「益州名畫論」。《宋人畫評》。雲告譯註。191 頁。(1999)。長沙市。湖南美術出版社。
61. 宋代趙佶《宣和畫譜》。岳仁譯注。366 頁。(1999)。長沙市。湖南美術出版社。
62. 《蘇軾與書畫文獻集》：「論畫以形似，見與兒童鄰。賦詩必此詩，定知非詩人。詩畫本一律，天工與清新。邊鸞雀寫生，趙昌花傳神。」。李福順編著。49 頁。(2008)。北京市。榮寶齋出版社。
63. 劉道醇〈聖朝名畫評〉。許仁圖主編。《中國畫論類編》。415 頁。(1975)。台北市。河洛圖書出版社。
64. 北宋郭若虛《圖畫見聞志》。米田水譯注。156 頁。(2000)。湖南省。湖南美術出版社。
65. 參閱註 64。371 頁。
66. 《宣和畫譜》分為十門，分別為道釋、人物，宮室，蕃族，龍魚，山水，鳥獸，花木，墨竹，蔬果。
67. 宋代趙佶《宣和畫譜》。岳仁譯注。346 頁(1999)。長沙市。湖南美術出版社。
68. 參閱 67。321 頁。
69. 參閱 67。374 頁。
70. 唐代朱景玄《唐朝名畫錄》：「邊鸞，……，近代折枝花，居其第一。」。黃賓虹鄧實編著。《美術叢書》。30 頁。(1985)。北京市。北京古籍出版社。
71. 比德思想淵源於孔子之『君子比德』。《禮記・聘義》中云孔子曰：「夫昔者，君子比德於玉焉。」，意謂以玉色溫潤之美來比喻，象徵君子仁、智、義、勇等美好的德性。以擬人手法來闡述「玉」，認為君子應重視自身修養，以期達到「比德於玉」，此乃將大自然之美與人倫常綱、精神品格間之類比，相互連繫成一種道德審美觀。
72. 清代范璣〈過雲廬畫論・論畫花卉〉。許仁圖編著。《中國古代畫論類編》。1192 頁。(1975) 台北市。河洛圖書出版社。
73. 清代方薰《山靜居畫論》：「款題圖畫，始自蘇米。至元明而遂多。以題語位置畫境者，畫亦由題益妙。高情逸思，畫之不足，題以發之，後世乃為濫觴。」。許仁圖編著。(1975)。《中國畫論類編》。241 頁。台北市。河洛圖書出版社。
74. 第一首：分付梅花吳道人，幽幽翟翟莫相親，南山之南北山北，老得焚魚掃□塵。第三首：夫

婿殊如昨，何為不笛牀。如花語劍器，愛馬作商量。苦淚交千點，青春事適王，曾云午橋外，更買墨花莊。

75. 明代都穆「寓意編」。黃賓虹鄧實編。(1996)。《中華美術叢書》，黃賓虹鄧實編著。283 頁。北京市。北京古籍出版社。
76. 詩中的「三耳」典故，出自《孔叢子·下卷·公孫龍》：「公孫龍言臧之三耳」。臧是個奴才，奴才的本性逢迎拍馬、唯命是從和告密他人，所以比平常人要多一隻耳朵之意，故八大山人以『三耳』嘲諷當時官員。
77. 宋代鄧椿《畫繼》。米田水譯註。386 頁。(2000)。長沙市。湖南美術出版社。
78. 參閱 77 註，272 頁。古代用以遮面之扇狀物。《漢書·張敞傳》：「然敞無威儀，時罷朝會，過走馬章台街，使禦吏驅，自以便面拊馬」。故後所稱「便面」即為團扇、摺扇。
79. 參閱 77 註，279 頁
80. 《中國畫論》卷二吳孟復主編。310 頁。(1995)。安徽省。安徽美術出版社。
81. 宋高宗趙構於南京應天府，重建宋朝，史稱南宋(1127—1279 年)；董其昌此處所言之「南京」，不僅包括了應天府(今之河南商丘)，亦包括趙構又於 1129 年五月以金陵作為定都之南京。

Twig-And-Leaf Painting Schemata —The Budding Phenomena under Simplification Thinking And Psychological Demands to Connotation

Shyu Yeong Shyan



Abstract

By the view point of Chinese painting evolving history ,it is under the influence of Literati paintings, that the “full-view” schemata of flower-bird paintings goes towards the “twig-and-leaf” (partial-view) schemata. For the “twig-and-leaf” schemata, thinking in simplification of paintings is evitable in the trend of literary thoughts, and what symbolizing in it is to show the psychological demands.

The compositions of Chinese traditional flower-bird paintings can be roughly divided into the “full-view” and the “twig-and-leaf view” two schemata. In the flower-bird painting history, the “full-view” schemata itself also actually is the partial view form of the natural landscape panorama view. This article is to discuss how above two schemata influenced landscape painting from Sung dynasty ,furthermore, how to distinguish each other when the full-view transformed into twig-and-leaf view schemata? How to define the concept of twig-and-leaf paintings? What is the process in logic transforming? And what is the aesthetic conception of beauty? What are the aspects of the “twig-and-leaf” view showed in the past history? And where are the tracks of its social consciousness left?

The prototype of “twig-and-leaf” painting embodies the heritage element in traditional Chinese flower-bird painting history. This element which were repeated in flower-bird paintings , through the painting history, transformed into different flower-bird works in different time period with literati. It also combined the literature genre with connotation to form an unique spiritual world. Further, we can card the original source of the paintings and the features of aesthetic conception of beauty in the works. From existing works, the “full-view” and “twig-and-leaf” view are only defined by the objects position shown on

the painting so to speak. Although these are different schemata in painting, they represent the interactive phenomena in painting history. If we are to give the “twig-and-leaf” a clear definition, perhaps we would fail embarrassingly. However, the reason this article discusses the “twig-and-leaf” schemata in flower-bird paintings as the main thought is that comparing to the full-view flower-bird paintings, the “twig-and-leaf” schemata, by its structure gradually formed a recognizable pattern under the flower-bird painting category, it is able to search further the psychological demands to connotation in collecting public.

Keywords: plucked branches and flowers、symbol、implication、flower-and-bird painting、flower

應用創造性問題解決模式 於設計創作教育之研究

謝修璟

摘要

「問題解決」是未來全球公民的重要基本能力，也是建構二十一世紀知識經濟社會的關鍵力量，更是各國教育的發展重要方向。培養學生問題解決能力不僅能激發創意潛能，更能學生參與產業發展之競爭力(嚴貞、高新發，2010)。同時，研究者還發現在教學現場學生從事設計創作過程中缺乏解決問題的應變能力。有感於上述各國教育之發展趨勢及教學現場之問題所見，如何引導學生具備創意思考及解決問題的能力有其必要性，因此研究者試圖應用創造性問題解決模式(簡稱CPS模式，Creative problem Solving Model)於設計學習者之創作歷程，來幫助設計系學生因應並解決上述困難狀況與挑戰。

本研究之目的是為：(一)、探析學生於視覺設計創作歷程中所遭遇的困難與問題。(二)、學習者在應用CPS模式於視覺設計創作指導歷程所展現的困難與遭遇問題、如何解決問題的經驗。(三)、探討「CPS模式」應用於設計創作過程對學生創作歷程及品質之影響、CPS模式應用於設計創作之整體成效、及教學省思。本研究採質性研究法，研究者探討應用CPS模式於設計創作教學實施的歷程，根據教學過程的實施、創作過程中「應用CPS模式於設計創作流程分析表」的回應分析、及學生的創作案例分析、與學生的半結構式訪談內容分析，提出設計教學的省思及應用CPS模式於設計創作之建議。

研究結果發現，將CPS模式融入設計創作歷程是具可行性及成效性的。也發現設計創作歷程是一種具螺旋性之循環特徵，在每一階段需重覆地修正與辯證(遭遇問題、解決問題的重覆循環)，而這樣的螺旋性之循環可讓設計創作達到精益求精之好成效。應用以CPS模式應用於設計創作就是為了培養學生們之永續創意，不僅展現設計者之解決問題之能力，也可讓自身保有一充滿動能(dynamic)的創意。研究結果可提供設計教育者教學之參考，及提供設計學習者有系統及有效之設計方法。

關鍵字：CPS模式、問題解決、設計創作

謝修璟現為國立雲林科技大學創意生活設計系副教授

壹、緒論

一、研究背景與動機

嚴貞、高新發 (2010)提道，「問題解決」是未來全球公民的重要基本能力，也是建構二十一世紀知識經濟社會的關鍵力量，更是各國教育的發展重要方向。若能夠找出理想的問題解決模式，不僅能培養學生問題解決能力與激發創意潛能，且能協助學校達到精緻教學的要求，更能促進產業發展並提升國家之競爭力。

設計是種創造性的活動，是經由一系列的創造性過程來解決問題，而達成一創造性之任務。Cooper 和 Press (1995) 指出設計教育意義是鼓勵學生儘量將靈感呈現出來，實驗創意，並能解決問題，學生則須關心的是如何將具創意的想法延展出解決問題之方法。Friedman (2003) 亦提出設計是問題的解決、創造新的事物或將一些事物較差的狀況轉化成理想的狀態。由上述所言，可見問題的解決對設計言，是何其重要。研究者目前任教於科技大學設計系，發現在教學現場學生從事設計創作過程中缺乏解決問題的應變能力，學生所設計之作品常流於窠臼形式，學生們習慣於模仿外在物件形式，直覺地產出自己的作品，設計作品具外在形式與技巧的表現，但缺乏原創性。同時，研究者還發現學生在設計創作過程遇到諸多問題；常腸思枯竭，想不到要做甚麼主題，縱然找尋到主題(問題)後，但設計概念無法回應議題(或問題)，視覺表現的形式缺乏蘊涵意義。

有感於上述教學現場之問題所見、台灣設計教育現況之分析，如何引導學生具備創意思考及解決問題的能力以達作品之原創性，因而研究者試圖應用創造性問題解決模式(CPS模式, Creative problem Solving Model)於設計學習者之設計創作歷程，來幫助設計系學生因應並解決上述困難狀況與挑戰。

二、研究目的

本研究目的如下：

- (一)探析學生於視覺設計創作歷程中所遭遇的困難與問題。
- (二)探討探討學習者在應用 CPS 模式於視覺設計創作指導歷程所展現的困難與遭遇問題、如何解決問題的經驗。
- (三)根據學生創作歷程及結果，進行案例之分析與討論，探討 CPS 模式應用於設計創作過程對學生創作歷程及品質之影響、CPS 模式應用於設計創作之整體成效、及教學省思。

貳、文獻探討

本研究將從三個向度討論相關研究與文獻理論，分別是創意性教學模式與方法、CPS 之定義

及 CPS 之演繹、CPS 與設計創作之關聯、視覺設計表現理論與原理。

一、創意性教學模式與方法

教育界之創造性思考模式值得探討以應用於設計教育領域以提昇設計學習者之創作實務能力。因此，接下來將探討一些創意性教學模式。

Taylor (1975) 之模式，強調學生提出點子時，量勝於質，不多做評論，而僅考慮各概念被實現的潛在性，鼓勵師生從眾多概念中擇一最佳意見並嘗試將其付諸實踐，Taylor模式有八步驟如下：呈現思考情境或問題、給學生充份思考時間並列出概念、提供一個適於腦力發想的情境空間、提供醞釀時間、讓學生分享點子、讓學生選擇解決之道、讓學生決定方法。

Williams (1980) 之創造與情意的教學模式是種知情互動的教學模式，目的在於激發學生創造力及培養其樂於創造的態度。此模式分別由「課程」（第一層面）、「教學策略」（第二層面）、和「學生行為」（第三層面）三項要素所組成，三者彼此互相影響，從而衍生出學生四種思維能力，包括流暢力、變通力、獨創力和精進力，並培養學生勇於創造的情意態度，包括富好奇、喜於想像、敢於冒險與接受挑戰等特質。Skilbeck (1991) 之教學情境分析模式(或文化分析模式)，認為課程即經驗，亦即師生及環境的溝通。將課程的設計放在文化的架構中，教師藉文化價值、解釋架構和符號系統的理解，改變學生的經驗。情境模式有五個組成要素：情境分析、目標擬定、方案設計、解釋和實踐、評估、回饋及重新建構。而Lawton (1991)延續Skilbeck之理論基礎發展出文化分析模式，文化指人們在社會所製造的所有事物，諸如食衣住行工具、語文、音樂與工藝美術、科學與數學等。實際上意指一個社會整個生活方式。

陳龍安(1998)整合國外學者之理論，提出「問(Asking)、想(Thinking)、做(Doing)、評(Evaluating)」的教學模式，ATDE模式仍以學生之知識與經驗為基礎，提出以擴散思考與應暫緩批判為原則，提供輕鬆氣氛讓學習者發揮潛力。問：教師設計問題，提出創造性思考的問題以供學生腦力激盪。想：教師提出問題，鼓勵學生擴散思考及自由聯想，以求創造。做：教師讓學生做中學，邊做邊想，從實務活動中尋求解決方案，進而付諸行動。評：師生共同擬定評量標準並評鑑選出最適當答案，互相欣賞尊重，此步驟要應用創造思考延緩判斷原則。

Parnes (1967)所建構的創造性問題解決法 (Creative Problem Solving)，簡稱 CPS 教學模式，以系統方法解決問題，特別重視問題解決者在提出解決方案前多思考，盡量提出多樣可能性想法，創造性問題解決法兼顧事實和想像，且重視暫緩判斷(Deferred Judgment)的原則。此模式有個前提，讓學生在每一流程中試著用不同處理方式，產生擴散和收斂性思維，問題解決者在想出方案時，要延遲判斷，以免更佳構想被抹煞。

在上述眾多創意教學模式中，設計教育研究者嚴貞及高新發(2010)採CPS模式於其設計教育研究，探討視傳系學生專題製作之問題解決歷程與特性，發現CPS模式符合方法學原理並具實用取向。翁國亮、黃俊明、洪竣繆、玉創茂、及洪文義(2010)之研究，以CPS結合TRIZ之創新研究流程所產生之發明原則，導入通用設計原則進行產品思考方向，並提出實用且創新之設計結構，發現創新流程確實可行，不但可提供設計人員方便且快速的解題方式，增進設計研發人員之能力。據郭凡瑞、吳春燕、鍾鼎、及林奕汝(2013)之研究，探討創造思考教學策略對學生網路問題解決能力之影響，以某大學一年級二個班級共80位學生為研究對象。在學習活動過程中，實驗組採創造思考教學策略，而控制組採一般講述式教學法，實驗教學為期九週。研究結果發現，實驗組學生在「網路問題解決能力測驗」成績顯著優於一般講述式教學法學習者。在思考智能面向，實驗組高能力學生在「批判思考」、「創造思考」及「整體思考智能」面向的表現，顯著優於控制組學生。由上述相關研究可知，接受CPS培訓者比未接受者更具問題解決能力及創造性，因此CPS模式是值得應用在設計課程教學以啟發學生的創作能量，下一段落將深度說明CPS之定義及CPS之演繹。

二、 CPS 之定義及 CPS 之演繹

Osborn (1948) 提出「創意問題解決法」(creative problem-solving, CPS) 簡稱 CPS 教學模式，後經 Parnes (1967)、Treffinger (1994) 發展為三階段 (瞭解問題、產生構想、行動計畫) 共有六個步驟的創意問題解決模式。以系統方法解決問題，特別重視問題解決者在提出解決方案前多思考，盡量提出多樣可能性想法，創造性問題解決法兼顧事實和想像，且重視暫緩判斷(Deferred Judgment)的原則。Isaksen 和 Treffinger (1985)考慮到發散與收斂思考間平衡的重要性，並更強調 CPS 運作彈性，對 Parnes 的模式作修正，提出六階段 CPS 模式，如下。1.尋求初略方向 (Mess-Finding)：追尋一個問題解決的目的或方向。2.找尋資料 (Data-Finding)：引發出關鍵性重點，協助問題解決者聚焦於最具挑戰性觀點。3.找尋目標問題 (Problem-Finding)：此階段將尋求一目標問題。4.找尋構想 (Idea-Finding)：產生大量可能性方案，並形塑具體構想來產生新觀念，以對應問題狀況。5.找尋解決方法 (Solution-Finding)：有許多成功可能的方案，要縮減並評量眾多方案。6.尋求接受解決的途 (Acceptance-Finding)：此階段定出目標行動計畫(Action Plan)。

之後的研究發現，人們於實際解決問題時會自然地加以組合，未必會依據順序使用這六個步驟，也未必會用到所有的步驟 (Howe,1997)，因此再修改成非線性創意問題解決模式 (Treffinger, et al., 1994)。湯偉君、邱美虹 (1999) 提到，CPS模式在教學或研究的過程中易於理解與操作，加上非線性的模式具有靈活的彈性能配合實際的個別差異，因此國內有些研究者(王怡勝, 2000; 陳慧文, 2004)採用此模式應用於工業產品的設計開發。陳昭儀 (2006) 採質性研究方法去探討與分析六位藝術家的創作過程，發現其創作歷程分為六階段：1.搜集素材，2.主題構想與刺激的連結，3.內容的

構思，4.具體視覺化、空間化、舞台呈現，5.修改作品、團隊配合，6.作品的呈現、觀眾的回饋。但此過程將創作過程落實於現實狀況，包涵多種面向及觀點，並考慮到行政、團隊、觀眾回應因素，其務實導向，可提供研究者在探討學生問題解決過程中，予以重要啟發。吳明雄等 (2009) 探討高職技術創造力競賽中的優勝隊伍的創造歷程，分為五個階段循環：1.創造靈感與動機，2.訂定主題與構思設計，3.思考推論與最佳化評估，4.成品製作與驗證，5.系統整合與實物完成。於循環歷程中，一直藉由團隊合作，連結統整團員的知識經驗，並將過程中的學習成果回饋，對彼此的知識經驗進行動態調整與改進，成為可持續學習之動態團隊創造歷程。此歷程為高職生創意競賽的創意發展模式，但其循環回饋、動態修正的概念，展現了學生創作歷程的關鍵特質，對於本研究具啟發的參考意義。

三、CPS 與設計創作之關聯

從前述之文獻研究得知，接受 CPS 培訓者較未接受 CPS 培訓者，更具創造性(高新發，2010；范凱棠、林昱成，2011；郭凡瑞等，2013)且比其他模式更適合應用於設計創作教學歷程，藉由這個模式可以發展並產生多樣的具創意的點子，而非複製出相同的點子(Magee, 2005)。接下來，將透過 CPS 模式的思維分析及設計創造活動間的關係探討其對應性、相容性，闡釋設計歷程與 CPS 模式共同具備下列五項特質。(一) 皆以知識經驗為核心：相關設計研究(Akin,1990；林榮邦，1995)指出，無論是專家知識或相關經驗，都會影響設計者在創造過程中認知思考的運行。豐富的知識提供設計創造力發展基礎。(二) 兩者皆是活動歷程的展現：以 Archer (1984)所描述的設計歷程與 Isaksen 和 Treffinger (1985) 所提出 CPS 模式中的活動歷程相比對。兩者同樣強調問題的了解、構想的產生、行動的計畫，CPS 在問題的了解階段重視尋求初略方向、尋求資料、尋求目標問題，而設計歷程在問題的了解階段則重視擬定計畫、資料收集、解析。CPS 在構想產生階段重尋求構思，而設計歷程在構想產生階段則重綜合。CPS 在行動計畫階段重尋求解決的途徑，設計歷程在行動計畫階段則重發展、傳達。(三) 皆強調問題發現的重要性：許多創意相關研究(Dillon,1982；Isakesen 和 Treffinger,1985)指出，發現新問題、概念以及從新角度來看問題，須具有創造性的想像力才成。同樣地，設計創造力亦需努力於問題的發現，當問題曖昧不明時，更需要設計者以創造性角度來探索問題。(四) 皆強調發散的運作：在設計活動中，發散、轉化與收斂的過程會影響設計創造力的發展，尤以發散與轉化階段的影響最大。發散是對設計問題作擴展探索，廣泛搜尋相關解答，轉化則是將眾多相關的解答作一進化，使設計解答更具概念化，力求設計創造力的前提下，轉化要基於足夠發散後才進行。(五) 皆具動態特質：許多設計研究(Rowe,1987；Schon, 1992)顯示，無論是問題發現與問題解決的循環；解析、綜合、發展與評價的循環，設計者對設計問題的多次來回辯證，不時有回饋現象，整個設計活動是一連串動態性問題解決過程。

四、視覺創作設計相關模式與表現原理

設計研究者官政能(1995)認為，設計是提出問題、解決問題的創造行為。Candy 和 Edmonds (1996)的研究指出，具創意的設計者往往傾向重新定義新問題，而往往創意高的設計者會試圖用多元視野來分析及探討問題，力求創造性問題引發創造性結果。而台灣另一設計學者林榮泰(2009)則提到設計是有目的與創造性的綜合造形活動，設計的目的是為改進人類的生活，設計師必須掌握社會脈動並將其反應於設計。綜合上述，本研究定義設計是關心和探討人類生活脈動，進而提出問題並解決問題、將解決問題之創造思考轉化為具體概念，進而將概念落實於具體視覺化須要視覺設計與表現原理之相關知識，創作者方能將創做完整具體地展現，因此接下來將介紹視覺創作設計相關模式與表現原理。所謂設計模式是設計方法與歷程，從發想到落實於視覺成品之問題解決歷程系統，可協助設計師有一體系可尋，而非直覺地隨意塗鴉或發想。在設計領域大致有三大向度，分別是工業設計、空間建築設計、及視覺設計，接下來就這三領域來探討過去相關研究之設計模式建構狀況。以做為解決設計所面臨之問題進而將其具體視覺化之基底。

在工業設計領域的相關文獻，認為設計模式是為解決設計問題的手法，所以「問題」的確定是首要，再進入設計層面，最後透過設計將問題解決。在設計方法的程序方面，設計研究先驅 Jones(1992)認為，設計分三階段：解析階段、轉換階段、整合階段。官政能(1995)則提到，針對產品之創意論題，從創意生成、發展與應用來探討，分析設計的兩大基本特性為問題概念化及概念視覺化，而策略化之設計程序依序為：條件化因素、概念化程序、視覺化程序、因應特定目的。另一設計學者陳振甫(1994)認為設計模式是種解決問題的演繹系統。設計活動中，解決問題是經一連串的活動及階段來解決，必須經過演繹的過程尋求解決方案，提出水平型暨回饋設計程序依序為：定義、分析、形成概念、選擇、執行、評估。在視覺傳達設計領域，許和捷（1995）提出「三段式設計方法」，包括思考及行為兩部分，而實施程序則分為前置作業及視覺化設計。另一學者林崇宏（1997）則採基礎造形原理分析設計模式，其模式可分為確定、分析、構思、方法應用四個步驟。有設計經驗的工作者皆曾體會到，創作時總會碰到腸枯思竭、苦思不得其解的時候，設計者需要可依循的方法體系，來助其思考及創作。許和捷(1992)指出，一件設計或問題，若能遵循其體系去尋求解答與決定，將有令人滿意的結果。而高新發(2010)也提到大學設計科系是培養高級設計人才的最主要機構，設計系大學生的創意思考與問題解決模式有被提昇之必要。

據林崇宏(1997)及 Nicholas (1995)之分析，視覺形式原理各項目說明如下。反覆：將單位造形，色彩、形象、觀念的多次重覆。重疊：將各式不同的造形、結構相疊，做新的配置以產生新的意義。改變比例：試著將主題改變比例或尺寸大小。替代：試著將畫面中的某些觀念、造形、材質要素用其他物件取代。分割：用規則或不規則的方式將造形或主題切割，使畫面形成許多的單位造形，經分割過程，可變化出豐富的樣式。簡化：將繁複化為明確、簡潔。變形：將主題扭曲、破壞、重組，

改變其意義、造形、比例。矛盾：與主題原來意旨相對、抵觸、逆轉的。諷刺：無稽的、戲謔；將主題的畫面加入一些趣味性、諷刺性，以表現出滑稽的感覺，並創造矛盾及迷離的效果。幻想：將主題想像化，利用超現實、奇怪、反逆等思考方式。透過視覺形式原理的理解與應用，設計師方能運用適當之形式聯想來處理視覺成品表現之問題，將具創意之設計概念落實於真實具體作品。

五、文獻小結

綜合上述文獻，CPS 模式相較其他創意教學思考模式，對設計創作歷程言，更具融合性、動態性、及演繹性，適於與設計創作體系之應用與整合。從過去研究得知，接受 CPS 培訓者較未接受 CPS 培訓者，更具創造性，回應變化情境時能統整出問題解決的方法，並發展問題解決的能力與衍生創意能量(高新發，2010；郭凡瑞等，2013)，因此 CPS 模式是值得應用於設計教學的。應用 CPS 模式於設計創作的詳細步驟說明如下，第一步驟，尋求目標議題(或問題)。本階段透過人類生活脈動之重大議題的選定，所要達到之目的是尋求目標議題(問題)，首先尋求初略方向，從混亂中找尋一個問題方向；進而找尋資料，可藉由提出六 W 問題來引發出關鍵性重點，以幫助設計者更清楚地專心於最具挑戰性的觀點，更進一步地，定義目標議題(問題)。第二步驟，針對目標議題(問題)尋求設計概念解答。針對目標議題，產生大量的可能性方案，並組成具體構想來產生新觀念，概念需要運作再運作，以對應議題(或問題)的情境，並思考目標觀眾。第三步驟，尋求適宜視覺呈現因應設計概念。從眾多有趣的設計概念中選擇作一收斂，透過詢問專家去評量眾多概念，選定目標概念後，則可適度應用符號學，來做視覺呈現以因應選定之設計概念。第四步驟，正式設計成品的完成。此階段幫助設計者界定出一目標行動計畫，對設計創作言，則是把具開發性之設計概念做出完整之圖像稿，可應用電腦繪圖，各種手繪技巧，或視覺形式原理來完成視覺呈現的傳達性目標狀態。第五步驟，經由專家(老師、設計師、設計研究者)以專業面向來實施評估。(參閱圖 1)

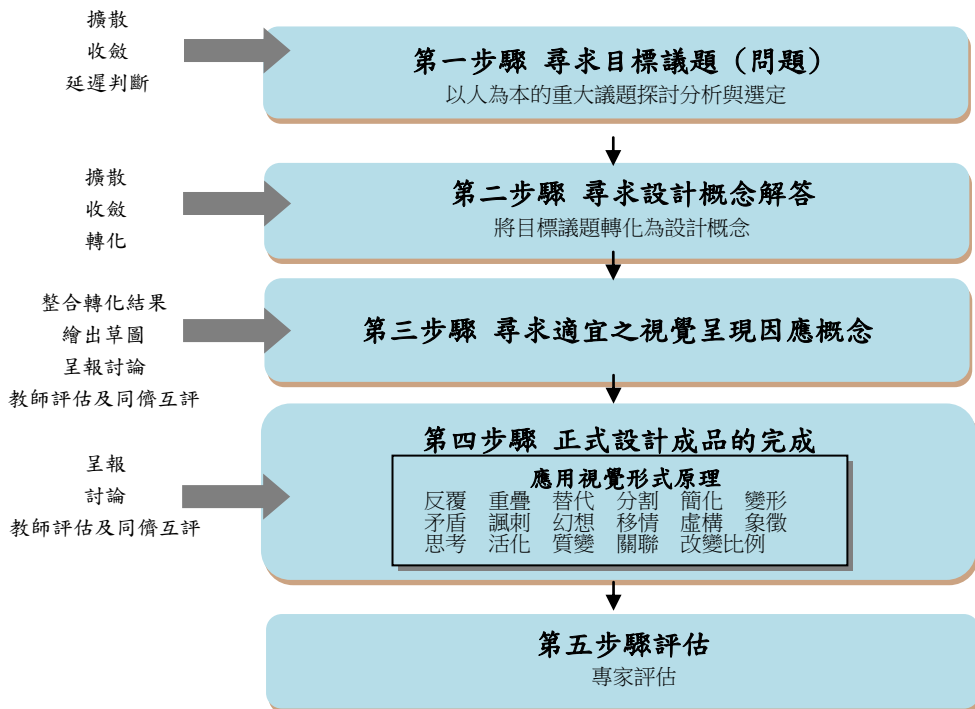


圖 1 應用 CPS 模式於設計創作的歷程

參、研究方法與研究步驟

本研究採質性研究法，研究者探討應用CPS模式於設計創作教學的實施，據教學過程的實施、創作過程中「應用CPS模式於設計創作流程分析表」的回應分析、及學生的創作案例分析、與學生的半結構式訪談內容分析，提出教學的省思與設計創作建議。教學成果分析的案例研究對象為雲林科技大學創意生活設計系的二年級學生，共四個案例；為符合研究的目的，對案例的選擇，採立意取樣，條件有二：1.修習研究者開設的二年級設計溝通與傳達課程，且設計創作有特色的學生2.有意願參與訪談及填寫「應用CPS模式於設計創作流程分析表」的學生。資料的收集方法為：訪談法、觀察法與內容分析法。研究工具為：學生創作歷程文件記錄、應用CPS模式於設計創作流程分析表、訪談大綱、錄影機。於研究期間，研究者在課堂與課外觀學生個案之設計創作過程，輔以半結構式訪談、其創作議題擴散、收斂、延緩判斷、轉化、整合之思考模式與解決問題方法之選擇，學生創作歷程記錄分析其創作自述，並透過教師評估及同儕互評表來檢視作品之傳達精準性，再以訪談觀察與教師教學記錄補充資料中未能清楚呈現之部分。為達本研究目的，本研究共有五大步驟。

第一步驟：文獻探討。

第二步驟：根據文獻探討及分析，分析並歸納出「CPS模式」之演繹歷程及應用於教育之相關文獻與教學案例。

第三步驟：以「CPS模式」為依據，應用於設計教學實施歷程，以國立雲林科技大學創意生活設計系的二年級學生為對象，進行九週以「人類生活所面臨的重大議題」為主題發展成的設計創作課程之實驗教學。

第四步驟：根據教學過程的實施、創作過程中「應用CPS模式於設計創作流程分析表」的回應分析、及學生的創作案例分析、與學生的半結構式訪談內容分析，提出教學的省思。

第五步驟：根據第四步驟研究資料的搜集與交叉分析，比對結果，綜合歸納出未來教學的檢討與省思，提出結論與建議。

肆、CPS模式應用於設計創作教學

一、「應用 CPS 模式於設計創作」之教學策略

- (一) 問題分析：學生於設計創作時，常腸思枯竭，想不到要做甚麼主題，縱然找尋到主題(問題)後，但設計概念無法回應議題(或問題)，視覺表現的形式缺乏蘊涵意義。如何透過創造性問題之解決模式(CPS模式)以協助設計系學生於設計創作過程中能有系統地衍生出具創意之作品是本研究之關鍵問題。
- (二) 教學目標：使學生透過此課程的訓練，能應用 CPS 模式於創意概念發想，藉由對人類所要面對議題(或問題)之關心與討論找尋到具創意的設計概念，並發展為視覺設計創作。
- (三) 教學對象：國立雲林科技大學創意生活設計系的二年級學生 16 人，曾學習過基本設計，並接受過電腦繪圖軟體(2D 及 3D)之技巧訓練。
- (四) 教學時間：一共9週，2013年九月開學第一週至十一月中旬的第九週，每週上課3小時。
- (五) 教學內容：以文獻分析所得之CPS理論並整合視覺創作設計模式與表現原理、以CPS模式為基本依據應用於設計創作教學，並採實地觀察、授課、小組討論與呈報、師生的討論為教學策略，最終以電腦繪圖具體完成設計概念。

二、應用 CPS 模式於設計創作之教學實施

研究者試圖將「CPS 模式應用於設計創作之流程」的步驟衍生成設計創作教學實施進度歷程，為的是應用「CPS 模式」以做為設計發想至完成創作的設計教學策略，讓學生在學習設計時有所依歸，不至感到茫然。每週教學課程規劃與銜接則詳述於下。

- (一)第 1 週，作設計溝通與傳達課程之介紹，說明設計溝通與傳達的定義、流程、方法。尋找並分析議題(或問題)。為的是演練應用 CPS 模式於設計創作的第一步驟，尋求目標議題(問題)，藉由對人類所要面對議題(或問題)之關心與討論找尋到具創意的設計概念，並發展為視覺設計創作。
- (二)第 2 週，確定目標議題(或問題)。讓學生演練應用 CPS 模式於設計創作的第二步驟，尋求設計概念解答：將目標議題轉化為設計概念並將其畫下，
- (三)第 3 週，授課說明視覺設計相關模式，視覺設計表現原理。讓學生將設計概念轉化成視覺具體呈現。演練應用 CPS 模式於設計創作的第三步驟，尋求適宜之視覺呈現因應概念。
- (四)第 4 週，演練應用 CPS 模式於設計創作的第四步驟，完成設計成品並應用視覺形式原理，反覆、重疊、替代、分割、簡化、變形、矛盾、諷刺、幻想、移情、虛構、象徵、思考、活化、質變、關聯、改變比例。
- (五)第 5 週至第 8 週，進行視覺設計實務創作，每週與老師及同儕討論並進行修改設計。設計作品必需能夠讓觀眾去閱讀及理解設計者所欲傳達之訊息。演練應用 CPS 模式於設計創作的第二至四步驟。
- (六)第 9 週，完成設計作品呈報與評鑑。演練應用 CPS 模式於設計創作的第五步驟評估：專家評估。

伍、應用CPS模式於創作之成果案例分析

本研究所選擇之 4 個案例，「大地」編碼 S01。「生存」編碼 S02。「一點用心」編碼 S03。「越讀」編碼 S04。過去設計創作習慣的半結構訪問，編碼 I。應用 CPS 於創作歷程之半結構訪問，編碼 IA。創作歷程記錄程序表，編碼 R。學生學習回饋問卷，編碼 F。同儕互評表編碼 C。

一、「應用 CPS 模式」於設計創作歷程之分析

研究採三向度「案例簡介/過去遭遇的困難」、「應用 CPS 模式於創作歷程之反思與體驗/解決問題之道」、「教師評量」切入來說明設計學習者應用 CPS 模式於創作歷程之辨證反思經驗及分析創作者構想發散、收斂、調整過程。案例過去遭遇的困難指的是尚未學習 CPS 模式前之創作過程中所遭遇的問題。透過學習應用 CPS 模式之前與後，比較其前後之學習設計創作之經驗差異。教師評量及教學反思，則透過對於學習者之訪問與創作歷程記錄與實作狀況來分析其學習進步狀況。

表 1 關於 S01 應用 CPS 於創作歷程之分析

S01 之視覺設計創作成品「大地」	
S01 過去創作遭遇的困難	據研究者教學之觀察及半結構訪問，S01 在平常之創作上能夠提出許多的創意概念，但無法落實於視覺之具體化，往往需要老師予以協助。在過去創作過程，覺得最困難的是「如何以適當之視覺呈現來回應設計概念」(S01-I)。
S01 應用 CPS 模式於創作歷程之反思與體驗 (創作者構想發散、收斂過程)	問題解決之擴散、收斂、轉化 關於問題的探討至問題選定，S01 說到「將自身對環境的關懷實踐落實到設計，透過設計，以視覺訊息做強力傳遞」(S01-IA02)。對自己作品評價是「將概念轉化成視覺表現的應用不那麼透徹完整」(S01- S01 C01)。 個案擴散思考過諸多議題，例如「…環境保育，沙漠化、乾旱、森林大火、臭氧層破洞、冰山融化…」(S01-R01)。 但推翻掉許多因應設計概念之視覺想法，例如「以隱喻或類推方式表現…冰淇淋融化比喻冰山融化海平面上升…仙人掌乾枯擬人化的掙扎…」(S01-R02)。
S01 解決問題之道 (創作者構想調整的過程)	S01 在構想衍生過程所遇到的問題是「環境保育一直是很熱門的議題要跳脫出框架比較困難。目標議題(問題)確定後，要想出不落入俗套的概念解答蠻辛苦的…將概念轉化成視覺解答的過程，表現方法不那麼透徹。視覺畫面的呈現經課堂創作理念呈報、專家及同儕評估後，幾次修改推翻原先概念…最終決定用視覺符碼焦吐司來呈現」(S01-IA04)。
教師評量 (研究者分析創作者構想發散、收斂、調整過程)	創作思考辯證歷程 S01 從問題選定、因應問題之創意概念所衍生皆做了相當之腦力激盪，試圖跳脫框架展現創意。將日常生活早餐經驗轉化為環境土地所面臨之危機(沙漠化、乾旱)之視覺呈現很具創造性。在創作過程中努力地以多元角度解決問題，提出解決問題的方法是「多看、多想、多做，透過實作去比較，聽別人意見，評估完整性」(S01-IA05)。本個案在本次創作概念思考上勇敢地做了擴散、收斂、轉化、及反思，最後找出之議題能反映人類生活脈動，氣候極熱化的變異造成環境的破壞。

	成 品 評 鑑	個案原本擔心在視覺呈現無法到位，但透過研究者及同儕評量，其最終成品之傳達性具精準度，其符碼應用達到了明確溝通性，從教師評語及同儕回應可驗證上述。「溫室效應，利用燒焦的吐司傳達環境議題」(S04-S01 C01)。「焦掉吐司表示全球暖化溫度上升」(S03-S01 C01)。S01 在創作過程之問題解決尚有長足之進步。
--	----------------------------	--

表 2 關於 S02 應用 CPS 於創作歷程之分析

S02 之視覺設計創作成品「生存」		
S02 過去創作遭遇的困難		根據研究者教學之觀察與半結構訪問，S02 對於設計概念是否值得繼續發展、視覺表現能否完整陳述概念很缺乏信心。個案平日創作覺得最困難的地方是「尋求目標問題及尋求視覺的解答」(S02-I)，一直在思考如何具體傳達
S02 應用 CPS 模式於創作歷程之反思與體驗 (創作者構想發散、收斂過程)	問 題 解 決 之 擴 散 、 收 斂 、 轉 化	關於 S02 對於問題的探討至問題之選定，「闡釋人類自許高等生物，掠奪動植物的生存環境。用傳統技藝『皮影戲』的元素，來隱喻人們不斷地宰制動物生存環境」(S02-IA02)。「我沒完全傳遞想表達的議題，用傳統文化皮影戲來當作轉化元素…這是台灣的視覺文化，西方文化恐無法理解」(S02-IA03)。個案在擴散及收斂思考的運用中，推翻掉許多想法，「環境保護、農藥、食品安全、核能安全、教育、文化、社會政策、媒體、生命、資本主義」(S02-R01)。
S02 解決問題之道 (創作者構想調整的過程)		本次 S02 在構想衍生過程所遇到的問題是「…由尋求視覺解答及正式設計成品的完成階段(應用視覺形式原理)，確實遇困難。設計成品完成階段，嘗試將動物在海報裡呈現放大狀態，卻沒能更精確傳達『操作』概念，最後以動物透光方式作為皮影戲的表現。」(S02-IA04)。而個案解決問題的方法是「在視覺解答部分，應更仔細的挖掘如何將『桿子』與『手』的操作概念融合…在專家、同儕評估、課堂創作理念呈報過程，期望聽到更多評論以理解每個人對作品的想法，用這些建議來修正」(S02-IA05)。

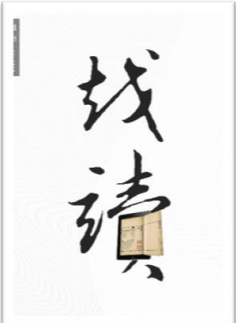
教師評量 (研究者分析創作者構想發散、收斂、調整過程)	創作思考辯證歷程	S02 在去缺乏創作經驗，從上述訪談及各式文件紀錄得知，個案在本次創作中非常盡心地與同儕及老師討論設計主題與概念，在問題的探討及選定上，經驗了多次的擴散、收斂及延緩判斷以求找出最有表現性之議題且一直保持開放態度，希望同儕與老師給予意見與看法，這樣的過程符合 CPS 螺旋循環精神，值得堅持。
	成品評鑑	最終之設計完成品的呈現，大膽地使用台灣文化民間傳統戲曲皮影戲之傀儡被操縱、戲玩之概念，來表現人類對動物之奪取迫害，以傳統的文化舊元素表達當下之社會議題，是創意的展現，甚而從多元文化角度思考作品之溝通傳達性。在視覺符號之傳達性及完稿技術上雖有待加強，但在創意構想的衍生及願意不斷反思，並聽取別人意見，進而不斷修正作品的態度，是具有創造性態度與問題解決能力的人。在創作上有所進步。

表 3 關於 S03 應用 CPS 於創作歷程之分析

S03 之視覺設計創作成品 「一點用心」	
S03 過去創作 遭遇的困難	據研究者平日教學之觀察與半結構訪問，S03 不習慣用口語陳述設計概念作問題探討，習慣於將想法表現於鉛筆速寫草圖並加註文字。透過訪問，個案過去創作覺得最困難的地方是「尋求目標問題」(S03-I)。

S03 應用 CPS 模式於創作歷程之反思與經驗 (創作者構想發散、收斂過程)	問題解決之擴散、收斂、轉化	在問題的探討至問題之選定部份，S03 提到「當下綠色節能是大家很關注的議題，生活不該有浪費，想傳達生活的綠色概念，及提醒大家盡點心力就可讓地球永續生存」(S03-IA02)。「海報以永續的『永』以及水資源的『水』兩個字來發展成視覺符碼，讓人清楚了解我們的一『點』心力，能讓水資源永續」(S03-IA03)。
S03 解決問題之道 (創作者構想調整的過程)		本次 S03 在構想衍生過程所遇到的問題，「環保的議題近幾年很多人做，怕很難發揮，及如何從這主題下手將設計概念視覺化，是困難處…」(S03-IA01)。「在找到用文字發展視覺表現的概念前，其實也試過很多種不同表現手法，但都不太適合」(S03-IA04)。解決問題的方法是「多看各種東西，無所事事好一陣子，無意中看到一本雜誌使用中文字玩造型遊戲而引發此構想…」(S03-IA05)
教師評量 (研究者分析創作者構想發散、收斂、調整過程)	創作者思考辯證歷程	S03 經過一陣子的掙扎混沌期，後來方加速地抓住核心議題，而此議題能展現對大環境之關照，並將議題視覺化。
	成品評鑑	其最終之完成作品，能夠傳遞所選定之概念。符號的轉化運用是精準的。在構想衍生部分，其創意度佳，中文字「永」與「水」之結合運用是其創意點及巧妙處，對個案本身言，這是個突破。相較個案過去覺得尋求目標問題最為困難，但在本次創作中卻能有效地定義問題、將問題概念化且運用視覺呈現精準地表達概念，在創作上有顯著進步。

表 4 關於 S04 應用 CPS 於創作歷程之分析

S04 之視覺設計創作成品 「越讀」	
--------------------------------------	--

S04 過去創作遭遇的困難	S04 在自身的設計概念衍生一直難有突破,需要不斷地鼓勵多提出批判而非草草閱覽,視覺呈現無法將設計概念傳達適宜、精準,作者之電腦繪圖技巧非常純熟。透過半結構訪問,個案在過去創作上覺得最困難處是「尋求目標問題」(S04-I)。	
S04 應用 CPS 模式於創作歷程之反思與經驗 (創作者構想發散、收斂過程)	問題解決之擴散、收斂、轉化	關於問題的探討至問題之選定,S04 提到「表現科技對人類生活的影響」(S04-R02)。「想傳達古今學生在閱讀上的差異」(S04-IA02)。「曾想到科技、環保、生態、人種…」(S04-R01)。「推翻掉繪畫方式呈現」(S04-R02)。
S04 解決問題之道 (創作者構想調整的過程)		S04 個案在構想衍生過程所遇到的問題是,「尋求目標問題」(S04-IA04)。 個案解決問題的方法是「由腦力激盪發現議題、運用視覺原理解決概念視覺化問題」(S04-IA05)。
教師評量 (研究者分析創作者構想發散、收斂、調整過程)	創作者思考辯証歷程	S04 從問題到問題概念化、乃至概念到視覺具體化,就其構想衍生到完整呈現之創意言,相較過去有所進步。在視覺成品完稿部分也展現高水準的表現。但建議在擴散思考之部分仍可再多次運作後,再作收斂,進而轉化為視覺呈現。
	成品評鑑	S04 最終以「閱讀」這兩個中文字結合當下流行之科技閱讀產品 i-pad 之影像,在「讀」字之又下方「貝」的部分直接以 i-pad 取代之,闡釋了過去到當下閱讀行為之改變,科技之衍繹為人們帶來新的閱讀行為,傳達人類文化之演進,視覺呈現部份有其精準度。

二、應用 CPS 模式於設計創作之整體成效

研究者比較個案們應用 CPS 模式於設計創作之過程,發現案例們於設計創作問題之探析與決定、對於設計概念如何以視覺呈現之問題解決、乃至以精準技術完成創作成品之過程所面臨之困難解決過程,皆有正面影響。以整體成效言,四位從事創作的案例覺得這樣的設計流程模式對是有幫助的。研究者採下列諸面向(創作構想衍生、創作過程及成果、創作分析)來分析案例之訪談內容與各式文件紀錄回答,來探討應用整體之成效。

- (一) 就創作主題構想衍生言：這樣的模式可從眾多問題之尋找乃至問題轉化為概念時有程序可循，不僅創作方向可有效地探索議題、定義目標議並進而延展為設計概念，由學生學習回饋問卷之回答內容可佐證上述所言。「透過這樣的設計模式，在未來設計上可更清楚、有系統地去完成作品…」(S02-F09)。「將來實務執行案子時，可透過這樣種有系統的設計流程，可很有秩序整體的發展，較不會脫離主題」(S03-F010)。
- (二) 就創作過程及成果言：個案容易能將概念轉換為視覺表現，個案透過議題之設定，將概念之衍生落實化，能用精準之視覺形式媒介將腦力激盪之抽象概念轉化為具體形式。由學生學習回饋問卷之回答內容可佐證上述所言。「有，在設計過程尋求視覺解答時，較能有方向且統整性的思考邏輯，不會毫無方向不知從何著手」(S01-F09)。「在設計過程中，不只空想，可使用跟主題概念有關聯的符號做基底，並可從聯想的方式將概念較為具體視覺化…」(S03-F09)。當創作者能有體系且又效率地掌握議題及議題概念化時，相對地就可以較快地進入思考如何以適當地視覺表現來因應概念，能有較充裕時間來對應出具說服性之成品。
- (三) 就設計創作分析能力言：學生透過此模式之訓練對未來從事設計研究活動、架構方法、解析設計作品及轉化為系統的知識時將有所助益，由學生學習回饋問卷之回答內容可驗證。「在欣賞他人作品時，能進而了解其中深層意義及學習表現技巧上的不同」(S02-F010)。「能增強分析事物及視覺元素的能力」(S03-F09)。

陸、結論與建議

為回應本研究之目的，據案例之分析與討論而提出結論。

- 一、本研究完成了探討學生於視覺設計創作歷程中所遭遇的困難與問題。從案例之半結構訪問，了解到學生在創作過程所遭遇的問題是，尋求目標問題、如何以適當之視覺呈現來回應設計概念。也就是說在設計之每個階段皆有問題需要解決。
- 二、本研究完成了探討學習者在應用 CPS 模式於視覺設計創作歷程所展現的困難與遭遇問題、解決問題的經驗。從訪問及學生創作歷程紀錄會發現設計主題與設計概念湧現後(呈現的是概念擴散)，身為設計者得勇敢地做一取捨(收斂)，不管是在尋求目標議題 (問題)、將目標議題轉化為設計概念、尋求適宜之視覺呈現因應概念這三個階段，而這也顯現設計創作歷程是一種具螺旋性之循環特徵，在每一階段需重覆地修正與辯證(遭遇問題、解決問題的重覆循環)，而這樣的螺旋性之循環可讓設計創作達到精益求精之好成效。
- 三、本研究完成探討「CPS 模式」應用於設計創作過程對學生創作歷程及品質之影響、提出「CPS 模式」應用於設計創作之整體成效、提出教學省思，如下：

(一)、設計創作是一連串問題解決的活動，以達到創造性的成品過程，從事設計實務者要有承受連續性挑戰之決心與耐心，方能產出具創造力之作品。這樣的連續性解決的活動是一螺旋性的循環修正，亦是訓練原創性與解決問題之不二法門。(二)、設計創作過程中，有些學生徒有很好的繪圖技巧，但因缺乏新角度探索問題，未能產生新概念，就急於將某個概念快速地用腦繪圖軟體完稿，其創作結果則顯平平，因此以新視野去提出解決問題，方能有創意作品之產生。(三)、在設計創作過程中，發現有時案例會耐不住概念需要運作再運作的反覆動作、不願延緩概念的判斷運作，急就章了事，其創作結果亦顯平淡。設計者必須對設計問題及概念有多次來回辯證，不時與同儕或老師方能有獨特之佳作。

本研究之效益如下：一、就設計教育觀點言，設計在本質上是不斷地面對問題與挑戰並提出因應之道來解決問題，讓學生們去演練及應用以 CPS 模式應用於設計創作就是為了培養學生們之永續創意，將關心世界變化之議題轉化為設計概念，甚而演繹成具體設計成品，不僅展現設計者之解決問題之能力，也可讓自身保有一充滿動能(dynamic)的創意。可提供設計教育者教學之參考。二、就設計創作觀點言，以 CPS 模式應用於設計創作對於設計學習者之設計創作是有助益的，分析如下：時代演繹永不停歇，演繹總是會有產出新事件、新問題與新挑戰，所以能持續地激盪設計者去解決問題。創作過程中，以 CPS 模式有系統程序之步驟為依歸，而不至憑直覺天馬行空或空想，可提供設計學者有效之方法應用於設計創作過程。

而建議如下：一、設計系學生之文字及口述能力有多加增強之必要，由他們的同儕互評、課堂呈報、學習歷程紀錄文件、訪談之表述分析中，發現學生的口語之明確表達及邏輯呈述亦需多加強以增進 CPS 模式應用於創作之效能。二、在設計創作課程中，除具專業知識之設計教師評量作品外，建議可增加同儕互評及業界設計師之評鑑，在前述段落中有提及同儕互評之優點，可訓練學生對設計概念之判斷思維與口語呈述概念之能力。且透過他人檢視自身作品是否達到傳達性。三、學生在構想衍生過程歷經擴散和收斂，在收斂時會推翻不少點子，但不表示這些點子(概念)不好或無法實現，教師基於研究時間之限制及學生現有能力之狀態給予取捨意見，因此會建議學生縱然是現在未付諸於執行之創意點子，可先收藏於個人之「創意點子資料庫」裡，無論是將手寫或手繪之草稿好好保存。

參考文獻

- 王桂沔 (2005)。企業、品牌、識別、形象：符號思維與設計方法。台北市：全華圖書。
- 李麗紅 (1997)。應用CPS 概念於設計方法之探究以視覺傳達設計為例。交通大學應用藝術研究所學位論文，未出版，新竹市。
- 吳明雄、許碧珊、張德正、張可立 (2009)。高職高技術創造力學生團隊之創造歷程，教育與心理

研究，32(2)：1-25。

林廷華 (1995)。創造性問題解決教學方案對幼兒創造力、問題解決能力之影響。中國文化大學兒童福利研究所學位論文，未出版，台北市。

林榮邦 (1995)。建築設計中的創造力－設計思考過程中草圖角色之探討。交通大學應用藝術研究所學位論文，未出版，新竹市。

林崇宏 (1997)。平面造形方法研究。基本設計研討會論文集，B75-B84。

林榮泰 (2009)。文化創意產品設計：從感性科技、人性設計與文化創意談起。人文與社會科學簡訊，11 (1)：32-42。

官政能 (1995)。產品物徑-設計創意之生成、發展與應用。台北市：藝術家。

侯純純 (2008)。企業識別系統設計方法與程序之研究，設計學報，13 (4)：65-81。

許和捷 (1992)。三段式設計方法在視覺傳達設計應用之研究。師範大學美術研究所學位論文，未出版，台北市。

許和捷 (1995)。三段式設計方法在視覺傳達設計應用之研究。第十屆全國技術及職業教育研討會論文集，143-152。

陳龍安 (1998)。創意思考教學。台北市：師大書苑。

陳振甫 (1994)。設計方法與照明燈具之設計。產品與包裝設計雜誌，57：19-24。

陳意文 (2004)。運用問題解決模式之創意值評估，國立成功大學工業設計研究所碩士論文，未出版，臺南市。

陳昭儀 (2006)。傑出表演藝術家創作歷程之探析，師大學報，51：29-50。

郭凡瑞、吳春燕、鍾鼎、林奕汝 (2013)。導入創造思考教學策略對大學生網路問題解決能力之影響分析，人文社會學報，9 (1)：17-48。

郭有燾 (1994)。創造性的問題解決法。台北市：心理。

翁國亮、黃俊明、洪竣繆、王創茂、及洪文義 (2010)。運用創造性問題解決(CPS)模式結合 TRIZ 技法建構產品之創新流程－以通用設計為例。創新與經營管理學刊，1 (1)：85-100。

朝倉直巳 (1991)。藝術設計的平面構成。台北市：北星。

黃麗卿 (1998)。創意的音樂律動遊戲。台北市：心理。

湯偉君、邱美虹 (1999)。創造性問題解決 (CPS) 模式的沿革與應用，科學教育，223：2-20。

孫苑菱 (2007)。高職廣設科「廣告創意思考教學」之行動研究－以鶯歌高職為例(未出版碩士論文)。
國立臺灣師範大學美術學系在職進修碩士班，臺北市。

賴建都 (2002)。台灣設計教育思潮與演進。台北市：龍辰。

謝修璟 (2002)。創造力與藝術創作。全國創意開發學術研討會論文集，嘉義縣，27-60。

- 謝修璟、李靜芳 (2013)。以「在地文化」為主題之設計創作教學研究，*藝術學報*，9 (1) : 115-142。
- 嚴貞、高新發 (2010)。視傳系學生專題製作之問題解決歷程與特性研究，*科技學刊*，19 : 27-37。
- 呂靜修(譯)(1995)。Nicholas R.著。設計的表現形式—想像力的激發。台北市：六合。
- Akin O. (1990). Necessary conditions for design expertise. *Design Studies*, 11(2), 107-113.
- Amabile, T. M. (1990). Within you, without you: The social psychology of creativity and beyond. In Runco, M. A.& Albert, R. S. (Eds.). *Theories of creativity*. CA: Sage.
- Archer, L. B. (1984). Systematic methods for design. In Cross, N. (Ed.) *Developments in design methodology*. NY: John Wiley & Sons.
- Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception*. Berkley, CA: The University of California Press.
- Archer, B. (2004). Transcript of DRS lifetime achievement award acceptance. Retrieved from <http://nelly.dmu.uk/4dd/DDR4-framez.html/>
- Candy, L. & Edmonds, E. (1996). Creative design of the Lotus bicycle: implications for knowledge support systems research. *Design Studies*, 17 (1), 71-90.
- Candy, L. (2006). *Practice based research: A guide*. Retrieved from <http://www.creativityand cognition.com/resources/PBR%20Guide-1.1-2006.pdf>
- Cooper & Press (1995). *The design agenda: A guide to successful design management*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Demirkan, H. & Afacan, Y. (2012). Assessing creativity in design education: Analysis of creativity factors in the first-year design studio. *Design Studies*, 33, 262-27.
- Dillon, J.T. (1982). Problem finding and solving, *Journal of Creative Behavior*, 16 (2), 97-111.
- Firestien, R. L.& Treffinger, D. J. (1983). *Creative Problem Solving : Guidelines and Resources for Effective Facilitation*. *Gifted Child Today*, 6, 2-10.
- Fiske, J. (1990). *Introduction to communication studies*. London: Routledge.
- Friedman, K. (2003). Theory construction in design research: criteria: approaches, and methods. *Design Studies*, 24, 507-522.
- Giorgi, A. (2008). Concerning a serious misunderstanding of the essence of the phenomenological method in psychology. *Journal of Phenomenological Psychology*, 39, 33-58.
- Isaksen, S. G. & Treffinger, D. J. (1985). *Creative problem solving: The basic course*. Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Isaksen, S. G., Dorval, K. B., & Treffinger, D. J. (1994). *Creative approaches to problem solving*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.

- Jones, J. C. (1992). Design methods. New York: Wiley.
- Magee, G. B., 2005, Rethinking invention: Cognition and the economics of technological creativity, Journal of Economic Behavior & Organization, 57, 29-48.
- Newbury, D. (1996). Research perspectives in art and design. Birmingham, UK: The Research Training Initiative, University of Central England.
- Osborn, A. F. (1948). Your creativity power, Scribner, New York.
- Parnes S. J. (1967). Idea-stimulation techniques. Journal of Creative Behavior, 18 (1), 62-66.
- Rhodes, M. (1987). An analysis of creativity. Frontiers of creativity research: Beyond the basics, 216-222.
- Rowe, P. C. (1987). Design Thinking. Cambridge: MIT Press.
- Sarkar, P. & Amaresh, C. (2011). Assessing design creativity. Design Studies, 32, 348-383.
- Saussure, F. (1966). Course in general linguistics. New York: McGraw-Hill.
- Schon, D. (1992). The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education. Curriculum inquiry.22 (2), 119-139.
- Skilbeck, M. (1991). Curriculum Reform-An Overview of Trends. Paris : Centre for Educational Research .
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). Qualitative Research, 443-466. London: Sage.
- Taylor, I. A., Getzels, J.W. (1975). Perspectives in Creativity. Chicago : Aldine.
- Williams, F. E. (1980). Creativity Assessment Packet: Manual. New York : DOK.

Applying Creative Problem Solving Model in Design Pedagogy

Hsiu Ching Laura Hsieh



Abstract

The researcher currently teaches in department of design at a university of technology, and realizes that students' creation lacks originality. Enhancement of originality relies on creative thinking and developing the solutions for problems. Thus, this study aims to apply Creative Problem Solving Model in design practical creation in order to deal with the challenge encountered by current design education. The researcher first probes into theories of literatures, analyzes meanings of Visual Communication Design of the course, integrates design and Creative Problem Solving theories, and applies the integrated Creative Problem Solving Model to students' design creation process. Multiple case studies were conducted regarding four students' learning. The influence of applying Creative Problem Solving Model on students' creation process and quality, and the overall effectiveness of applying Creative Problem Solving Model on cases' creation and teaching reflection, were discussed. Finally, in conclusion, this study proposes the implication of Creative Problem Solving Model to design education.

Keywords: Creative Problem Solving, Creativity, Visual Communication Design

電視選秀節目的音樂教育哲學：以「超級星光大道 1」和「華人星光大道 2」為例

徐敏雄

摘要

本研究旨在探討《超級星光大道 1》和《華人星光大道 2》之賽事設計、增能活動、評分方式及評審回饋所蘊含之音樂教育哲學。為此，研究者採用論述分析法進行考察。研究發現，該節目大致以行為主義音樂教育哲學為主軸，運用淘汰和獎勵機制形成獎懲壓力，督促參賽者不斷根據評審建議，朝向媒體和觀眾期待的容貌造型、肢體表演風格、歌唱技巧調整自己，或發展出更多元表演才藝，以便在觀眾心中留下深刻印象。但由於參賽者形塑明星特質同時，還必須保留某些個人獨特外貌和人格屬性，甚至延伸出能展現本真性的表演風格，在這點上該節目透露出部分人文主義音樂教育哲學色彩。再者，由於參賽者被期待決定歌曲詮釋方式時應考量觀眾接受度，所以在歌曲之溝通價值實踐上，又展現出些許進步主義音樂教育哲學。

關鍵字：音樂教育哲學、歌唱教學、星光大道、選秀節目

壹、緒論

2003 年起臺灣萌現一波強調未預設劇本，由民眾自由報名參與的「選秀節目」(talent show)。特別是 2007 年中視《超級星光大道 1》(以下簡稱 S1)推出後，更創造出極高收視率，並獲得第 42 屆金鐘獎「娛樂綜藝節目獎」和「娛樂綜藝節目主持人獎」。直到 2013 年 2 月該節目才因收視率考量，轉為以華人為參與對象的《華人星光大道 2》(以下簡稱 H2)。從音樂教育的角度來看，參賽者、評審、觀眾及製作單位的角色定位，很像學習者、教學者、企業主及學校的關係；包含 S1 和 H2 的《星光》製作單位所規劃用於提升參賽者表演能力的活動、賽事規則或評審講評，也類似形塑參賽者之歌唱教育課程、教學與評量設計。所以若能釐清箇中音樂教育哲學，《星光》節目當可應用於師生歌唱教育之反思性教材。

特別是日前歌唱教育或教學研究，還是集中在教學技巧、評量設計和學習興趣等技術面(石珮茹，2011；白逸嘉，2008；林亮如，2010；潘宇文，2009)，甚少觸及哲學議題；即便音樂教育領域的哲學考察也相對稀少(紀雅真、林小玉，2012；何育真，2013)。然，音樂教育者除需精通音樂，還得對課程設計、教學方法、評量方法及學習者獨特性等原則性議題有一定瞭解，亦即透過哲學探究音樂教育的本質、價值和預設，才能明白如何透過課程、教學和評量方法的設計，達到預期音樂教育目標。也唯有能透過哲學深入分析音樂教學的實踐行動，才能反思音樂教育所傳遞、複製或重構的價值及其合理性(紀雅真、林小玉，2012；何育真，2013；Abeles、Hoffer、Klotman，1995；Elliott，1995；Jorgensen，1992；Reimer，2003)。

為深化歌唱教學與音樂教育的哲學基礎，本研究特以《星光》之 S1 和 H2 為研究對象，希望透過賽事設計(含各次節目主題和評分方式)、表演增能活動主題及評審回饋的論述分析(discourse analysis)，梳理出其中的音樂教育哲學內涵，以做為未來歌唱與音樂教育參考。

貳、文獻評析

一、選秀節目的運作邏輯與音樂教育意涵

(一) 選秀節目的形式與內涵

「選秀節目」是將電視媒體設定為教師、裁判與專家，讓有才藝潛能的民眾按製作單位訂定之規則，在鎂光燈下從事競賽表演；再由專家與觀眾針對參賽者進行拔擢或淘汰，最後選出優勝者一圓明星夢(謝耕耘、陳虹，2007；Ouellette & Hay，2008)。此類節目開始前通常會到各地「海選」，網羅具表演天分的選手，也為節目造勢；再藉由一系列培訓和賽事設計，引導觀眾持續關切參賽者最新動態，使其覺得彷彿正參與大明星形塑歷程(陳亭瑜，2010；謝耕耘、陳虹，2007)。為豐富節目精彩度或增添參賽者明星特質，除個別才藝表現，製作單位還會設計團隊合作與相互鼓

勵等任務，使其培養或表現出各樣軟實力 (soft skills) (Ouellette & Hay, 2008)。

根據陳亭瑜 (2010)、Andrejevic (2002, 2004)、Ouellette 與 Hay (2008) 觀察，選秀節目提供民眾在螢光幕前透過公開私領域生活與平等競爭，獲得令人稱羨星光環與社會名望的機會。過程中，「監看」(surveillance) 權並非專屬製作單位，更非以殘酷的懲罰出現，而是藉由榮譽感、高額獎金或表演經濟約，搭配評審與觀眾意見的回饋分析 (feedback analysis)，刺激參賽者不斷「自我治理」(self-governance)，讓「成名」(celebrity) 過程更具民主性。參賽者越願意將自己成長歷程公開在民眾監看下，就越容易勝出；廣大閱聽人就越能透過網路媒體參與各節目橋段，陪著參賽者成長；節目真實性、豐富性和民主性也隨之增加。也因為這樣，參賽者和觀眾的界線是模糊的，因為他們共同為節目「做主」(費翠，2004；Hill, 2005；Holmes, 2004b；Turner, 2010)。

(二) 選秀節目的音樂教育意涵

選秀節目中，不同外表、天分和社會屬性的參賽者都得經過評審及觀眾評比，引用的標準是否公平經常成為熱門話題 (林淑娟，2008；張惠嵐，2008；Hill, 2005)。特別是許多觀眾會將參賽者的改變，歸功於當事人能否勇於將弱點或隱私暴露在大眾監看下，並將自己想像成參賽者；所以欣賞節目同時，就彷彿在觀看自己參與各類賽事，經歷粹鍊獲得榮譽。比起沒有觀看此類節目的人，這些觀眾會覺得自己更加重要，對獲取名望和地位的動機也較高，甚至渴望一夕成名 (張惠嵐，2008；Andrejevic, 2004；Reiss & Wiltz, 2004)。再者，無論在觀賞節目當下或之後，許多觀眾也會與親友討論或批判節目內容，這些意見交流也是一種學習 (Hill, 2005; Turner, 2010)。

只是如同 Holmes (2004a) 指出，參與式互動體驗設計 (interactivity) 並非純然由觀眾決定，因為參與規則是由製作單位訂定；而且是在接收他們用攝影機傳達特定情緒告白 (如失敗或過關感言) 後進行的，因此觀眾抉擇還是囿限於特定範圍。此外，Hill (2002, 2005) 和 Holmes (2004a) 也指出，選秀節目中素人明星不僅得會唱歌跳舞，還需具備觀眾喜好或認可的形象特質，參賽者得在「表演」(performance) 和「本真性」(authenticity) 間達到觀眾接受的平衡點。為此，製作單位除了會透過各種表演技巧與明星特質培訓計畫，增添其表演才能，也會讓他們透過鏡頭向不知名大眾公開明星養成歷程，甚至交待參賽當下的真情告白，以塑造出更親近、惹人喜愛、業餘的真實感。如此觀眾也才能自覺更貼近參賽者內心，進而引發更大情感共鳴及參與感 (張惠嵐，2008；簡妙如，2007)。

也因為本真性在選秀節目中如此重要，除了專業技巧純熟度，觀眾通常會根據自己生命經驗及社會互動習慣，評判參賽者在節目中自我揭露的真實性，以斷定其優劣。如果參賽者表演成分過高、本真性較低，就會被貼上「虛假」標籤，即便其專業技巧十分優異 (陳亭瑜，2010；簡妙如，2007；謝耕耘、陳虹，2007；Andrejevic, 2002, 2004；Turner, 2010；Hill, 2005)。另外，由於

選秀節目幾乎每週播放一次，為能勝出，參賽者得在短時間內根據評審建議或觀眾期待努力改變自己；所以他們較勁的不完全是表演才能，而是參考外在期待自我監控和調整的能力（Ouellette & Hay, 2008）。

即便是本真性培養與表現，就如 Giddens（1991）、Jarvis（2006）和 Taylor（1991）所言，也不可能是一種價值內求、靜態中立或不受外在影響的個人認知發展，而是必需透過與他人及社會文化持續對話，參考社會上識別「可敬之人」（worthy person）的標準或論述，不斷形塑、反思與修正個人特徵才能獲得。也因為這樣，選秀節目的音樂教育實踐必得透過持續對話，幫助參賽者在發現先天本然（genesis）特徵同時，也超越生活經驗，並做出對自己最適切的自主選擇和改變。為此，製作單位規劃的各項競賽單元，就成了幫助參賽者開放心胸、持續成長的關鍵。

二、音樂教育與歌唱教學的哲學

要分析《星光》蘊含之音樂教育哲學，勢必得先釐清重要音樂教育哲學論述。一般而言，博雅教育、行為主義、進步主義、人文主義和基進主義都是重要音樂教育哲學派典。但由於《星光》不涉及世界經典閱讀對話，也沒有對社會不平等進行批判，而是關切歌唱表演素養學習。此外，在 Abeles 等人（1995）的論述中，也是以理性主義、經驗主義、實用主義闡述音樂教育的哲學基礎；而三者又分別近似博雅教育、行為主義和進步主義教育哲學。在 Mark 和 Madura（2013）的音樂教育心理學裡，對行為主義和人文主義的討論也以 B. F. Skinner 和 C. Rogers 為代表。故本研究乃以行為主義、進步主義和人文主義之教育哲學為基礎，並根據 Skinner、J. Dewey 和 Rogers（Elias & Merriam, 2005；Finger & Asun, 2001；Jarvis, 2004）的思想，分別闡述各學派對教學者、學習者、社會文化及課程、教學與評量設計之本質與關聯性主張，以延伸出本研究之分析視角。

（一）行為主義

在 Skinner 眼中，「人」並非如同動物般以本能回應環境刺激，而是會藉助言詞（verbal）產生有意識思考，賦予生活事件社會意義，甚至積極控制外在環境提升或降低某些預期或非預期行為；又因言詞內涵及操作都無法脫離社會，所以「人」是社會文化產物。當環境中某種因素能增添特定行為出現的可能性，即為「正增強物」（positive reinforcement）；若該因素會降低特定行為出現則為「負增強物」（negative reinforcement）；兩者分別是人們所欲獲取和擺脫的對象。所以為逃避懲罰或控制，個人會透過自我管理停止不被社會期待的行為；為獲取褒獎而繼續採取某行動（王映橋、栗愛平譯，1990；Skinner, 1968, 1971）。

在教育領域中，Skinner（1968）認為教學就是對偶發事件進行系統性安排的增強或削弱，以便有效引發預期行為及結果。因此，教育的目的是要向新成員傳遞社會或組織既有知識技能及倫

理，使之適應生活環境；教學者的任務在協助學習者發展自我診斷過程，使學習獲致更佳的成效（Elias & Merriam， 2005）。當然 Skinner（1968）也注意到，行為主義教學策略很容易均質化學習者，而忽略其個別興趣和創造力，剝奪主動學習的自主性和榮譽感。相較之下，人文主義教學論由於未預定結果，較能顧及學習者自由與創意。但 Skinner 也反問：教育機制不就該鼓勵有助人類集體生活的行為，降低那些有害元素嗎？即便學習強調創造力的藝術活動，也需一定穩定標準才可能達成，而非漫無章法摸索。所以行為主義教育哲學在音樂教育的實踐，便是要教學者根據預定音樂知能，將足以引發學習成效的賞罰刺激設定為系統性教學策略，使學習者盡快熟練相關知識或技巧（Abeles et al.， 1995）。

（二）人文主義

如前所述，人文主義教育哲學家認為人天生自由與善良，之後因必需與他人共同生活、滿足他人要求才開始墮落，所以他們反對行為主義透過環境來控制人類命運（曾漢塘、林季薇譯，2000；Finger & Asun， 2001）。為此，Rogers（宋文里譯，1990）堅持教育工作應協助學習者成為真正「自己所是」，而非「他人期待」的那個人，學習者必需對自己的體驗更加開放，接受自我是處於不斷「形成」（becoming）之動態狀態，並以開放心胸涵容事物的曖昧與衝突，而不必硬要逼出表面共識或結果。其次，Rogers 要人們更信任自己的感官情緒，並提供它一個自由伸展、茁壯和被欣賞的空間。最後，他還期盼人們不要仰賴他人提供的是非標準，而要相信自己有能力與環境建立各種開創性的關係；如此才能拋開虛假和不自主的生活狀態，以坦然開放與踏實態度發展出能讓自己與他人成長的關係。

事實上，在 Rogers 和 Freiberg（1994）研究中也發現，多數學習者都希望被信任、尊重、賦予機會承擔責任，並被視為團體一員，他們期待更多自由和選擇而非許可。所以教學者首要任務是營造信任與尊重的環境，引導學習者認識自身獨特性及其在社會關係中的個別性，以此規劃適合的學習目標，而非套用社會框架。特別是擁有較高自尊心和自主性的學習者，在學習目標達成過程中，教學者更要樂於展現高度真實性（realness），善用讚美、鼓勵、尊重、同理和傾聽等方式引發學習動機，並適時提供學習資源，甚至讓學習者決定評量方法，使其感受到真誠、安全與被信任。教學者要抱持開放心胸，運用對話教學法鼓勵學習者發展創造力、建構力、原創思想，並質疑既有社會規則的合理性（曾漢塘、林季薇譯，2000；Elias & Merriam， 2005；Finger & Asun， 2001；Jarvis， 2004， 2006）。若將人文主義教育思想延伸到音樂教育，教學者除了要創造信任與尊重的環境，讓學習者有機會根據自身音樂潛質和美學偏好，擬訂學習內容、策略和評量方法；更可該將音樂活動視為人際溝通，使之成為表達思想與情緒的合宜途徑，進而以開放心胸與與差異者交流。

（三）進步主義

與 Skinner 的行為學派類似，Dewey 也認為人是社會性存在，需透過互動習得共享符號體系，才能擁有認識自身與外在世界的參考標準。不同的是，在他眼中無論科學知識、道德與藝術價值都不可能獨立存在，而是會受不同歷史社會脈絡影響而持續改變。同樣地，知識技能習得也無法單靠直接經驗進行，而得借重跨時空的抽象符號，在互動中探究、形構、轉變自己與外在世界的動態關係，進而把世界組織成一個有序整體（谷紅岩譯，2010；Dewey，1916）。所以在教與學過程中，教學者需同時觀照學習者內在感知與外在環境動態關係，才能兼顧其內在需求與社會目標的連結，學習動機才能被引發出來。準此，學習者必需參與學習目標、計畫和教學設計的擬訂，才有機會決定是否要維繫、調整或重構自身經驗與社會環境內涵（Dewey，1916，1938）。正是這種對學習者經驗連續性和平等參與機會保障之民主精神，讓 Dewey 與行為學派區隔開來，並成為進步主義教育哲學核心精神。

雖然 Dewey（1916）重視知識與生活連結，但卻反對以實用性或制度性知識排擠想像力或抽象知識，因為這很容易將知識限縮於直接經驗。為此，他曾大力疾呼想像力對人類學習的重要，因為無論科學、道德或藝術，只要超乎直接經驗範圍，都得借重抽象符號才能進行建構、修正或學習；個人經驗才有機會不斷被拿來與變動的社會環境對話，社會才能朝向更合理的方向發展。同樣地，在藝術領域中，雖然 Dewey 也認為沒有情感興奮與混亂就無法稱為「藝術表現」，但若單靠哭笑等情緒反應表達內心情感，也很容易稍縱即逝，所以藝術表現還是需透過抽象媒材體現。此外 Dewey 還提醒人們：切莫將人類經驗或情感視為是已然完整，因為所有經驗或情感都源於變動不拘的動態生活，加上經驗與情感都是舊意義和新情境融合而成，所以藝術表現並非人與外在環境間「理性主觀—感性客觀」的極化，而是身體與外界持續互動，並朝向整體和完滿前進的創造與建構（程穎譯，2011；Dewey，1938）。延續這種終身學習的進步主義教育哲學，當社群成員能把生活當作藝術創作或音樂活動而投身其中，便能開闊胸襟共學成長，並將社群帶往更完滿的方向。

綜合上述三種教育哲學立場，若將音樂教育視為抽象符號體系操作，無論流行音樂或選秀節目賽事設計，評審對參賽者的講評都會受到社會文化影響。事實上，在林亮如（2010）、蘇郁惠（2005）、Abeles 等人（1995）、Bowman、Frega（2012a，2012b）、Elliott（1995）、Reimer（2003）及 Swanwick（2012）的研究中也指出，音樂確實是人類為證成自身有別於其他物種的「社會存有」（social being），所創造出具文化傳襲、情緒表達、美學體驗、娛樂消遣、價值溝通、社會整合等社會功能的行為和溝通模式，當中涉及音樂創作者、歌者、觀眾及其所屬社會脈絡之思想、情感與表達特徵。所以音樂教育的實踐也無法跳脫社會文化影響。

若以音樂教育中的歌唱教學為例，無論詞曲創作或歌唱技巧，既是抽象符號體系使用，也是取材於人類生活的感知表達。歌唱及其教學不單是歌者學習如何運用身體發出聲音（包括呼吸法、

發聲法、口形和共鳴等技巧)(范儉民, 2001; 陳郁欣, 2011), 還包含對詞曲創作者及歌者之價值思維與情感的理解和詮釋。藉由演唱過程對話、共同探索、解釋和重組, 歌者和觀眾便有機會重新檢視自己, 擴大價值視野與民主素養, 甚至賦予生命經驗更多新意(林亮如, 2010; 黃小惠, 2009; 陳郁欣, 2011; Elliott, 1995; Reimer, 2003)。回到《星光》現場, 製作單位形塑參賽者成為專業歌者的過程中, 「是否能」及「如何能」藉由賽事設計、表演增能活動及評審講評等多元方式, 亦即類似歌唱教育之課程、教學與評量設計, 引導參賽者權衡個人本真性與歌唱技巧、詞曲創作者與原唱者風格, 觀眾與評審偏好之間的輕重, 等於是在進行歌唱教學歷程。過程中, 必然體現著某些音樂教育哲學; 而釐清這些音樂教育意涵就是本研究的目標。

參、研究對象與研究方法

一、研究對象

本文主要研究對象—S1 和 H2, 是由王偉忠、詹仁雄和汪雅築製作, 中國電視公司和中天電視臺播放的選秀節目。該節目將製作單位塑造成家長或教師角色, 努力幫助孩子或學生實現歌唱明星夢。其中, S1 的賽事從 2007 年 1 月 5 日至同年 7 月 13 日止, 收視率從 0.76% 攀升到 7.11%, 創下電視選秀節目的收視高峰紀錄(費翠, 2004; 管中祥, 2007)。該節目宣示: 只要真誠善良、努力踏實, 即便是沒有俊俏外表、廣大人脈或科班訓練, 也能透過同伴情誼及獨特表演天分躍升演藝圈(小麥、陳宛瑜, 2007; 王毓莉, 2007; 陳亭瑜, 2010)。費翠(2004)甚至認為該節目能得到熱烈迴響, 主要是成功地調和了以下矛盾元素: (1) 平凡是明星重要特徵; (2) 以系統化方式獎勵具表演天分與專業的平民百姓; (3) 好運可能發生在任何人身上; (4) 唯有努力不懈才能獲致明星特質。然而由於《超 7》收視不振, 之後轉型為「季播」, 並將參與者擴展到全球華人, 改稱為《華人星光大道》。以 H2 為例, 收視率始終徘徊在 1.60% 到 3.74% 間。

二、研究方法

如 Potter 和 Wetherell (1987) 所言, 人類生活中各類「論述」(discourse) 均由語言文字組成, 其所承載之意義來自社會文化而非語言結構, 故論述乃是社會建構而成, 為的是引導、說服行動者產生共同價值, 形構自我認同和社會生活。分析這些引導人們生活的論述, 將有助釐清行動者藉由何種價值和策略組織文字語言, 進而產生特定規範性意義。所以, 為了解《星光》之 S1 和 H2 所反映或體現之音樂教育哲學, 本研究亦採用「論述分析法」, 剖析 S1 和 H2 的各集賽制設計(含各次節目主題和評分方式)、表演增能活動及評審講評內容, 釐清該節目形塑歌唱明星的歷程所展現之音樂教育意義。

在研究進行步驟方面, 本研究主要融合 Gill (2000) 和 Potter (2004) 的論述分析觀點: 從

購買與錄製 S1 和 H2 各集影片開始，將片中涉及賽制設計和評審講評部分完整轉錄成逐字稿；之後，再反覆閱讀逐字稿直到熟稔整份文本，並進入編碼階段；待編碼工作完成後，才開始針對各類資料異同和關聯，分析賽制設計和評審講評所體現之音樂教育哲學。換言之，本研究是藉由逐字稿將各集影片中的賽制設計和講評轉化成具體且固定文本，再分析文本蘊含之音樂教育哲學。為提升本研究之信效度，研究者亦參考 Potter（2004）建議，觀照參賽者與評審互動對話脈絡、關切與一般類型落差較大的講評段落及其背後原因、檢視不同時期各集節目中各評審講評內容的邏輯一致性，再對照各集賽事設計呈現的價值預設。直到再增添任何評審講評文本都無法產生新編碼類目，即達到「飽和」（saturation）時才停止編碼。

至於本研究分析的文本，包括中視文化公司（2007）出版的「第一屆超級星光大道：精華實錄 DVD」，及研究者自行錄製的「華人星光大道 2」各集節目。編碼方式，以「S1-1 袁」和「H2-2 玲」為例，分別代表 S1 第 1 集評審袁惟仁和 H2 第 2 集評審黃韻玲的節目錄影；評審簡稱及其藝名對照如表 1。

表 1 評審代號與全名對照

簡稱	藝人全名	簡稱	藝人全名	簡稱	藝人全名
玲	黃韻玲	袁	袁惟仁	R	Roger
馬	馬兆駿	宇	張宇	周	周治平
蟲	小蟲	亂	亂彈阿翔	謙	姚謙
夕	林夕	炫	林志炫	梁	梁詠琪
寧	陳建寧	凱	馮凱	王	王治平

肆、研究結果與討論

一、要求參賽者表演風格需兼顧標新立異與觀眾接受度

根據 S1 第 1 至 7 集及 H2 第 1、2 和 5 集的賽事規則，製作單位均要求參賽者需在數十秒內以歌聲、舞蹈和表情等表演方式上展露獨特性，讓評觀眾留下正面印象。至於留下印象的策略及其分析如下。

（一）參賽者外貌與服裝造型

從《星光》的活動主題及評審建議可看出，電視媒體最重要的是視覺感受，參賽者長相、談吐氣質、髮型或服裝配件若能符合觀眾對明星特質身體意象偏好，較有機會獲得青睞；無法達到標準的外表裝扮，則容易被視為不尊重表演或缺乏明星特質。所以在 H2 第 11 集中，製作單位特地

邀請知名明星造型師 Roger，依據每位參賽者既有特徵設計可能轉化的明星造型。

他以前穿的顏色都太暗淡，所以我把他的頭髮剪了，然後換了一個眼鏡。我覺得他戴眼鏡很有他自己的味道，讓他穿一個非常亮的、明亮的顏色的衣服，我覺得他整個人就比較年輕，然後比較像他的年紀，然後看起來氣質很好（S1-9 R）。

這次去把他的眉毛有調整過，讓他的眉毛有修過，然後讓他的眉眼距離開一點，人會看得比較開朗，眼睛也比較容易找得到（H2-11 R）。

我沒看到她化妝，我沒看到她身上有比較特殊的造型，所以我覺得她並沒有尊重這個她本身要比賽（S1-1 凱）。

有時參賽者外型和歌聲存在明顯落差，雖然可能吸引觀眾目光（S1-2 玲），但如果評審主觀不喜歡這種外型，便可能得到反效果。

你的年齡，你的樣子，其實是可以有很多發揮空間的。但是你選擇了一個比較 sexy，……比較有風塵味的一種感覺，那個會讓你反而跟整個歌的感覺不搭（S1-4 R）。

（二）歌聲與肢體表演型態

除了外貌和造型，參賽者獨特聲音和肢體表演型態也可能讓觀眾留下深刻印象。在歌聲方面，由於每個參賽者都有適合自己特質的音調（key）、音域及曲風，選到適合的歌曲將有助於凸顯優勢；反之，如果為了模仿原唱風格或希望透過挑戰高難度歌曲來炫耀歌唱技巧，反倒可能淹沒特殊性，甚至暴露弱點。

你選錯歌了！這是一個表現嗓子的歌，但是你是一個非常優秀、表達情緒的一個聲音，你不是賣弄嗓子的（H2-8 謙）。

今天我是你的話，我會選一首望春風，你一定會唱得非常好。因為你的聲音不要去浪費它本質，它本質就已經很好了，你選技巧那麼難的歌，只會暴露你的缺點而已（S1-15 蟲）。

但如果參賽者一直沈浸在習慣或適合的曲風中，一段時間後還是可能讓觀眾感覺貧乏，不再記住他們的特色。所以參賽者最好能跨出既有歌曲的語言及性別刻板印象、原唱特色或族群文化框架，才能讓觀眾留下難以忘懷的印象。

有時候太適合，適合到好像除了這個，沒有別的表演方式的時候，就有點老套。其實我覺得你的整個舞臺表現太符合這首歌應該要傳遞的東西，所以反而就覺得，我看不到什麼 surprise

電視選秀節目的音樂教育哲學：以「超級星光大道 1」和「華人星光大道 2」為例

(H2-13 字)。

閩南語歌曲很容易落入了閩南語歌曲的框架，如果在那個框架之外，能夠展現一點你們自己的唱法，或者是中文歌的唱法，會有一些新意在裡頭 (H2-19 袁)。

我覺得你跟 A-Lin 的詮釋有點不一樣，A-Lin 就是比較張揚的，比較 powerful 的；但是我覺得我看到的是內斂，然後更小女人那一塊，其實我覺得我很喜歡這樣的詮釋方式 (H2-21 寧)。

我剛說只有北歐的金髮女郎才能這麼樣的放，把自己給舞臺的那個姿態在亞洲不容易看到，你完全有 (H2-15 謙)。

綜合以上討論，製作單位和評審群似乎都預設參賽者須具備明亮打扮、開朗或甜美笑容、不同於民眾的歌聲或肢體展現等明星特質 (Hill, 2002, 2005; Holmes, 2004a)。這些特質不似人文主義所言，完全來自未經消費文化修飾的本真性，因為如果照參賽者以往的相貌特徵、穿著偏好或脂粉未施就上節目，都必招致負面評價。就此而言，《星光》是偏向行為主義音樂教育哲學，亦即朝向教學者須有效引導學習者達成社會文化讚許目標。但表演過程中，評審卻也會期待這些明星特徵能蘊含獨特性，才能在「亮眼」的共通性上區分出不同層次，進而在觀眾心中留下印象。特別是歌曲選擇和詮釋，評審群經常提醒參賽者要從自身人格、外貌和表演能力特徵出發，挑選能彰顯自己特質的歌曲，而不要做出無法承擔或不合適的表演，亦即 Hill (2002, 2005) 和 Holmes (2004a) 所說表演和本真性的平衡。在這些層面上，《星光》展露出相當的人文主義色彩；即便評審也沒有忘記不斷提醒參賽者，在可能範圍內要努力跨出歌曲既有語言、性別、原唱者和族群框架，而非持續沈浸在特定表演風格，才能讓觀眾不斷更新對他們的印象，也還是符合人文主義和進步主義對自我具有變動性的預設。

只是這裡的「可能範圍」，並非純然由參賽者能駕馭之表演界線界定，而是蘊含評審或媒體對參賽者創新或改變之可/願接受程度。所以參賽者表演型式雖然必需超越民眾日常生活習慣，才容易讓人耳目一新；但其落差卻不能超出觀眾可預期或可理解範圍過多，否則便容易被視為「失控」而非「驚喜」。就像評審袁惟仁說的：「我覺得在唱歌上面，……情緒爆發是需要，但是也不要爆得太遠、太散，要不然觀眾沒辦法跟著你的情緒去走 (H2-11 袁)」。就此而論，《星光》還是承載較多行為主義音樂教育哲學。

二、要求參賽者歌曲詮釋需兼顧技巧與本真性

(一) 歌唱技巧的靈活使用有助於歌曲情感傳達

在歌唱技巧上，除范儉民 (2001) 和陳郁欣 (2011) 提到的音準 (pitch)、節奏感、換氣技巧、

不同共鳴腔的使用等基本條件，《星光》評審還提到氣音、抖（顫）音（vibration）、假音的使用及其與真音的轉換，聲音的抑揚頓挫、表情與收放，一直到咬字清晰度與嘴型使用等技巧。

我覺得你比較嚴重的問題是沒有尾音，你的尾音沒有情緒，……沒有那個顫音，你要想辦法去把你的尾音完成，完成得很漂亮（S1-10 周）。

現在比較難聽到那種把臺語唱得優美，就是臺語歌要唱到像她把那個很多臺語歌的細微處，那個聲音，……那個頓挫悠揚，跟那個轉音的細膩處，很多小的地方她都有注意到（H2-11 亂）

你的聲音的表情、語氣都到位，差距只是在你個人基本的條件。如果你的基本功、共鳴腔等等的東西再打通的話，會強很多啦（S1-21 炫）。

我覺得你的嘴型如果再出來一些、再誇張一點，勢必會有好處（S1-25 袁）。

你很準確在你的方式裡面，甚至有些氣音的接近說話，你都把音準給說準了（H2-15 謙）。

你有很多「忘不了」的那個「了」，你的語氣、咬字其實並不是這麼好（H2-16 袁）。

（二）歌曲詮釋層次和情感必需豐富

當然，除操作技巧，根據評審意見，歌曲詮釋不僅需有層次感，主歌和副歌還要能區隔出來，以便讓觀眾隨著參賽者聲音和肢體語言感受歌曲內涵，這種主觀情感投入最能展現參賽者獨特性。可是如果參賽者太強調歌唱技巧的精準性、穩定度，而忽略了本身的情感融入，或因缺乏信心不敢放膽表達，也可能讓觀眾覺得匠氣或平淡無奇。

我覺得你的情緒可以起伏性再明顯一點，因為我聽起來主歌跟副歌，你幾乎用的力量是一樣的。主歌還是比較敘述，副歌是比較激情的，做一點區分會更好（S1-13 袁）。

我覺得前面比賽的人，大家都在當九官鳥，就是怎麼唱都是像那個人的。可是他很有勇氣把他自己的唱法表現他自己愛的歌裡面，我覺得這很重要，讓人家能辨識你的聲音（S1-14 蟲）。

其實我覺得谷微是一個非常有天賦、而且很努力很努力的選手，……但很多人其實會陷入一個陷阱，就是你會太把這些技巧面的東西拿出來賣弄，那反而忽略掉你真性情（H2-20 寧）。

至於歌曲情感內涵應多元化，除了悲傷，還有喜、怒、欲求、不甘心、撒嬌等細膩與豐富層次。

電視選秀節目的音樂教育哲學：以「超級星光大道1」和「華人星光大道2」為例

因為剛剛那一首歌其實它需要一種不甘心，然後又帶一點點的憤怒，然後就覺得你們將來一定會愛我的那種感覺。但是剛剛情緒上面，我真的沒有感覺到歌的內容（H2-6 梁）。

歌的那個張力，我覺得稍微平淡了點。難就難在你慵懶當中，還是有那種感情的一種慾望（H2-12 夕）。

我還是希望你能夠在情感上，不要一路悲苦，張清芳還有一個魅力就是她有時候會撒嬌（H2-17 謙）。

歌曲情感表達方式，除聲音外，還可運用面部表情和肢體動作；整個過程要像編劇般循序漸進引導觀眾進入歌曲意境。但表情或肢體動作與歌聲間需有一致性，落差太大會讓觀眾覺得突兀。

你為什麼不注意一下萬芳的表情，那是你應該學的。你整個人的表情沒有情緒的話，你歌唱得再有情緒，它還是融不進去（S1-16 蟲）。

我覺得你唱得很好，但是離感動還有這麼一點點的距離。你要把你自己當成是一個編劇，在唱一首歌的時候要有起承轉合（S1-25 宇）。

我覺得我看你的表情其實比你自已唱出來的還苦，我覺得你很多的難過其實都是先放在你的表情，然後才是到你的聲音，所以這個中間是有落差的（S1-22 玲）。

至於參賽者對歌曲的情感體悟，除可透過歌詞意境揣摩或模仿原唱者，也需豐富生命體驗為依據。

我覺得最主要是你對歌詞要有理解，所以我常常會希望歌手你真的要去懂歌詞到底在講什麼（H2-20 寧）。

雪芬的「愛你無條件」其實我覺得，在整個處理的情緒上面，那個閩南語的氣口（臺語）是非常好的。……當初黃乙玲在唱這首歌曲的時候那些心情，我覺得你可能都有掌握到（H2-18 宇）。

要多談幾次戀愛，最好是很失敗的那種更好。因為特別是在前面的那個比較沒那麼激動的時候，我感覺上好像有一點點的那種把這個歌詞給背誦出來的感覺（H2-20 夕）。

最後，雖然歌唱的目的在傳達情感，但也不能將自己的情緒過度傾倒在觀眾身上，這會讓他們感到沈重。

我始終覺得你這首歌唱得太滿，過了，超過了！我常常想，其實詮釋情歌的最高境界，就是

唱到最後的時候，眼淚在眼眶裡打轉，而且只准滴下一滴。但是你太多了（S1-21 炫）。

（三）本真性對歌唱表演的重要性

參賽者演唱過程中若能善用聲音及肢體動向觀眾傳達自己本真性體悟，不僅能讓觀眾接收到最獨特與真實的想法和情緒，那份發生在參賽者與觀眾間的心靈交流，也很容易贏得好感。反之，則會讓觀眾無法跟參賽者產生情感共鳴，或覺得表演過於虛假。

我覺得當一個藝人，……真性情要流露出來，因為我覺得現在的藝人其實不太像以前的，就是會假假的，我覺得現在的藝人其實都要做自己（S1-18 王）。

我剛剛覺得你最迷人的地方是，她從肅靜的小女孩慢慢的唱到後面臉都紅了，這很打動我耶（H2-14 謙）。

其實谷微有很多十八般的技巧在身上，但我覺得你把這些都拿掉，你回到一個很真誠面的來詮釋，所以其實你今天很多的尾音的處理跟你過往不太一樣，你沒有加了很多抖音、轉音什麼亂七八糟的東西（H2-23 謙）。

雖然本真性是參賽者先天特質，但它不會自然增長，而是需要靠不斷拓展生命經驗去培養、體驗、累積。

你有一個非常好的天生的聲音，這個聲音是你張開嘴巴就有的。那現在你要去加強的東西是，包括你要再聽更多的音樂，那你還要再去挑戰更多你從來沒有去試過的，……因為你的天份，我很怕很快就用完了（H2-8 玲）

除了練唱，除了音樂本身之外，我覺得音樂本身它是藝術的一部份。藝術本身它就是在人生裡面，所以在人生裡面你要多看多聽多學，不是只有音樂而已（S1-22 宇）

綜合以上分析，如同林亮如（2010）、蘇郁惠（2005）、Abeles 等人（1995）、Bowman、Frega（2012a，2012b）、Elliott（1995）、Reimer（2003）及 Swanwick（2012）指出，無論是音樂或其詮釋過程，都是個人作為「社會存有」的確據，因為它們涉及音樂創作者、歌者、觀眾及其所屬社會文化之思想、情感與表達特徵。所以《星光》評審認為，參賽者帶領觀眾體驗歌曲意境的過程中，過於偏重歌唱技巧而忽略情感融入固然可能讓表演流於匠氣、平淡或虛假，無法產生情緒共鳴；特別是參賽者對歌曲情感內涵體悟也牽涉自身生命厚度，必須透過不斷拓展生命經驗來獲得。在這些面上《星光》展現出許多本真性對選秀節目的重要（費翠，2004；陳亭瑜，2010；簡妙如，2007；謝耕耘、陳虹，2007；Andrejevic，2002，2004；Turner，2010；Hill，2005）；而這種價值觀透露

較多人文主義氣息。然而僅有濃郁情感，卻缺少靈活多樣的聲音和肢體表達能力，觀眾還是無法從中獲得感動；更細緻來看，參賽者詮釋歌曲的歌聲與肢體動還需一定程度一致性，以免讓觀眾感到突兀。在此，進步主義音樂教育理念中的「溝通」本質被強調出來，參賽者得思考觀眾如何感知，而不是一相情願地用自己習慣的方式表達（林亮如，2010；黃小惠，2009；陳郁欣，2011；Elliott，1995；Reimer，2003）。

既然參賽者本真性形構必涉及評審與觀眾的主觀偏好和生命經驗，所以就像 Giddens (1991)、Jarvis (2006) 和 Taylor (1991) 提到，參賽者必需透過與評審和觀眾持續對話，參照其可接受的表演形式，不斷反思與修正自己的人格特質和歌曲表達習慣，才能不斷晉級。也因為這樣，《星光》的人文主義展現雖然也強調「真實地對待自己」，但其過程卻不似 Rogers (宋文里譯，1990；Jarvis，2005) 所言可以脫離社會文化脈絡。甚至如同 Ouellette 和 Hay (2008) 提到的，參賽者為維持常勝狀態，還必需在短時間內根據評審建議或觀眾期待努力改變自己。就像 S1 第 21 集中參賽者劉明峰所言：「這次比賽如果我輸了，那我之前所做的努力都會化為泡影」；另外盧學叡也覺得：「雖然比賽很辛苦，但我已經做好了準備了，絕不容許自己有任何一點的失誤」(S1-21)。從行為主義音樂教育哲學的來看，參賽者為獲取勝利的榮耀或避免失敗的難堪，會努力展現或複製評審和觀眾期待的表演特質，甚至拋棄自己不受青睞的本真性。這樣，所引發的本真性就很難是參賽者原初的才藝潛質，而是評審和觀眾想像的明星特質；本真性就更容易成了製作單位刻意包裝、用以取悅觀眾的商品。

三、賽事設計刺激個人朝向觀眾與評審偏好自我調整

(一) 透過個人獨秀和相互較勁選拔優者，並製造運氣和向上機會

在賽事設計上，除了讓單一參賽者演唱不同曲風，凸顯多元表演實力；為激發其自我精進與表演動力，營造演藝圈競爭激烈的實況，製作單位還規劃相互較勁的賽程。例如 S1 第 10、11、13、14、16 集及 H2 第 9、14 和 22 集節目中，製作單位便安排每位參賽者演唱喜好或拿手經典老歌、快歌、偶像經典歌曲等多元曲風，以展現個人實力。在 S1 第 8、9、12、15 集及 H2 第 3、4、7、8、13、15 至 19 集節目裡，則是設計了參賽者兩兩一組相互對抗的賽事；在 S1 第 17 至 20 集及 H2 第 15 至 19 集節目內，更開放民眾報名向參賽者挑戰。但無論是獨唱或競賽，最後都是由音樂、表演或造型專業者組成的評審團評分，並決定是否「過關」。就此來看，製作單位是希望藉由類似行為主義音樂教育思想中類似「考試評分」方式，數量化、客觀化和類別化參賽者能力，讓參賽者及觀眾都能更清楚參賽者實力及其被錄取與否的合理性。

另外，也如同費翠 (2004) 的觀察，《星光》能造成轟動的重要原因，在於它平衡了「好運可能發生在任何人身上」及「努力不懈方能致勝」的道理。因為由參賽者分組到踢館者配對過程都是

透過抽籤，且從踢館者人數低於參賽者人數（即沒有被踢館者抽到的參賽者可直接晉級）的設計來看，製作單位似乎希望營造演藝之路存在運氣，讓觀眾期待自己就是那個幸運兒。但在此同時，為提供運氣較差或暫時表現不佳的參賽者一個翻身機會，製作單位也設計了「補考」機制，讓仍有成長空間的參賽者保有敗部復活機會。其運作方式，除了是讓參賽者以其他表演加分，還可藉由「暫時落敗區」的設置，讓評審通盤比較所有落敗者的優劣後，重新賦予某些相對優異的落敗者參賽權。這種節目設計，除有助於讓觀眾感受兩兩對抗之賽事設計的壞運氣（因為迎戰對象強弱不一）已被化解，也希望參賽者能參考評審建議不斷調整自己，營造出「只要願意努力就有機會」的音樂教育氛圍和理念。

（二）由參賽者外的專家或觀眾提供明星養成建議

整體而言，在《星光》提供明星養成建議的都是參賽者以外的專家或觀眾。除了前面提到每集節目中評審都會給針對參賽者的演唱表現提供改善建議，在 S1 第 12 集裡，鑑於許多參賽者經常出現忘詞、走音和選錯歌的問題，製作單位還特地安排專業音樂製作團隊和設備，為參賽者集訓發聲練習、呼吸換氣、歌詞咬字及歌曲挑選等能力。到了 H2 第 11、12、20 和 21 集，製作單位更邀請藝人專屬造型師 Roger 及多位知名唱片製作人，為所有參賽者進行髮型、畫妝、服飾配件、歌曲演唱「大改造」，甚至進行一對一教學，希望讓參賽者在外型和表演風格上都能超越既有框架，朝向明星形象邁進。

關於觀眾及媒體工作者的參與機制，在 S1 第 22 集比賽裡，參賽者需同時演唱悲傷（地獄）和快樂（天堂）的歌曲各一首，努力引導現場觀眾進入歌曲情緒，再由製作單位邀請的 20 位有失戀經驗觀眾組成陪審團票選。在 H2 第 6 集裡，除了固定的評審，製作單位也邀請 10 位媒體工作者組成評審團，對參賽者才藝表演評分。最後在 H2 第 21 集中，參賽者被要求演唱由觀眾透過網路票選出最適合他們的歌曲。網路投票活動維期 3 週，由製作單位預先選定幾首參賽者可能適合的歌，邀請網友票選，得票最高者即為該名參賽者指定曲。經由評審和觀眾長期且多元的回饋建議，在 H2 第 24 集中參賽者谷薇分享到：「我其實以前是一個比較自我的人，來到這邊以後，我會慢慢學著去接受大家給我的意見，好像這一次我真的有懂事到」（H2-24）。

（三）才藝表演、計分方式與獎勵策略的多元化設計

為增添節目豐富性，並展現參賽者深層或多元表演能力，製作單位設計了不插電（unplugged）樂器伴奏、參賽者自彈自唱、邊唱歌邊跳舞、創作歌曲發表等多元的表演賽事。用費翠（2004）的話來說就是，製作單位以系統化獎勵方式刺激具表演天分的民眾，發展出明星特質。

電視選秀節目的音樂教育哲學：以「超級星光大道 1」和「華人星光大道 2」為例

1. 表演默契

為展現參賽者的表演群性，在 S1 第 12、16、23、24 集和 H2 第 9、22 和 23 集裡，製作單位也安排了合唱比賽。過程中，參賽者必需避免過度標榜自己，而是要細心聆聽合唱者的聲音，才能適時地調整自己，展現和諧與默契；但在相互合作的同時，又要讓評審感受到自己比對方更優異，方能博得更高分數。

我覺得最重要的是兩個人找到當中的默契，並不是在每一個人要顧自己或強出頭（S1-12 玲）

整個表演我覺得很過癮，好像是在合作當中較勁，在團結當中拼個你死我活。當中我覺得黃佳忻的那個整體的功勞，論功行賞來說，她難度比較高，她整個有襯托的效果做得很好（H2-7 夕）

2. 創作能力

具創作能力的參賽者，通常被視為在歌壇具有獨特性和本真性才華；但其所創作歌曲還是必需讓他人理解與演唱，甚至進入商業生產機制才具有價值。

創作歌手絕對是華語流行音樂的中流砥柱，我於公於私、於情於理都應該讓你過關（S1-3 袁）。

在創作這方面，這些歌如果你自己唱，但如果說它能不能給別人唱，我覺得這是一個很大的一個問題（S1-3 馬）

你一定要把你的旋律再商業、再通俗化一點，因為你必須要做很多的妥協，不然你會有太多自己的影子（S1-25 袁）。

3. 舞臺應變力

為考驗參賽者舞臺應變能力，在 S1 第 14 集評審刻意多提出一些不留情面的評論，看看參賽者在經歷驚嚇、無助、失落與害怕等心情時能否應對得宜；在其他賽事中參賽者也被期待能隨機應變，而非食古不化。但由於舞臺表演還是有既定劇本，參賽者能應變力依然不能超出評審或觀眾可預期範圍太多，否則就會被視為不成熟或不具明星特質。

你要再學習要放鬆，把耳朵打開。因為在臺上除了麥克風之外，還有樂隊、還有音樂，那你要去試著要融合在所有東西裡面（S1-13 玲）。

有幾個音的失誤之後，你的整個心都亂了，所以一亂了你就沒有跟著情緒走，你反而就是想要突出一兩個音來彌補之前錯、誤事的一兩個音，這個是沒有幫助到的（H2-18 梁）。

4. 多元計分和獎勵措施

為增加評分多元性，製作單位在 S1 和 H2 都有推出「參賽者人氣」票選活動，並將之納入總決賽成績計算。在 S1 第 23 至 26 集及 H2 第 21 至 24 集中，還設計了積分制度，營造出參賽者即使先前表現不佳，還是可以透過後續努力翻盤的氛圍；反之，如果前面得分高，也可能因為鬆懈而敗陣。至於獎懲辦法，除了淘汰制，製作單位也以獎金(S1-6、S1-22、S1-24)、出國旅遊機票(S1-23)、擔任電影主題曲主唱者(S1-22)等多元獎勵措施，鼓勵參賽者朝向評審建議方向調整自己。

綜合以上分析，如同費翠(2004)、謝耕耘、陳虹(2007)、Ouellette 與 Hay(2008)所言，《星光》也是搭配培訓和競賽的雙軌設計，讓觀眾可同時看到參賽者成長、競爭、晉升(獎)與淘汰(懲)的完整歷程。至於培訓內容除了個人歌舞、彈唱與創作等多元表演能力，還包含合作默契、挫折容忍力、舞台應變力等。從賽事設計主要是藉由獎懲引導學習者調整自己來看，《星光》蘊含較多行為主義音樂教育哲學；如果加入評審和計分方式的多元性設計，以及期待參賽者能在表演舞台上靈活解決因應突發狀況的講評，《星光》又透露些許進步主義音樂教育哲學重視的民主和成長。這樣的發現，與過去關於選秀節目的研究結果相近(陳亭瑜，2010；費翠，2004；Andrejevic，2002，2004；Hill，2005；Holmes，2004b；Ouellette & Hay，2008；Turner，2010)。只是由於參賽者始終未能參與賽事主題和評分制度的決策，且製作單位還試圖營造出費翠(2004)所說「好運可能發生在每個人身上」的氛圍，這兩者似乎又與進步主義精神落差較大。

四、學習態度重視賽前準備、企圖心及持續成長

(一) 賽前充分準備可增加表演穩定度

從評審意見中可發現，他們相信只要靠事先充分準備，應可透過習慣化克許多表演當下的緊張與突發狀況；只要用心，在眼神、聲音和肢體動作上都可呈現全神貫注樣貌。但實際上，由於評審多半無從瞭解參賽者表演前的準備狀況，所以只能從現場演出時聲音和肢體動作的專注度、穩定性、流暢性、完整性和細緻度來推斷。

我不敢說她的歌聲是最好的，可是她這些安排跟這些細節，可以真的讓我感受到你真的為這個比賽做了很多的功課(H2-7 袁)。

雖然你的肢體跟你的唱歌已經開始融入你的感情，但是你眼神還在飄，你東張西望，我覺得你根本不是在專心唱這首歌(S1-17 蟲)。

有好幾個轉的是非常不穩的，而且 pitch 跑掉了。這個歌如果你練習得再深一點，再仔細一點，你可以唱得非常好的，……可是你沒有，因為你沒有練習得不夠(H2-18 袁)。

電視選秀節目的音樂教育哲學：以「超級星光大道1」和「華人星光大道2」為例

（二）有高度企圖心才能勝出

除了賽前準備，評審還期許參賽者有企圖心讓自己成為發光體，吸引觀眾目光；甚至以自身獨特性蓋過其他表演者，搶著在觀眾心中留下印象。這股企圖心和勇氣可能源自自我超越，或不想讓喜愛自己的觀眾失望。

兩個男生在一起唱歌，其實有點對幹的味道，要把對方幹倒，可是你那個企圖心就完全不夠。……就算不能把他壓過去，你要起碼要能夠是彼此抗衡（S1-12 周）。

現場的所有人都是因為來看你，來支持你，但是你要跟自己說，既然大家都這麼支持你，那我就是要好好的表現，我不要让每個人失望（H2-10 梁）。

但如果過渡強調現場表演必須與賽前演練一致，或因太過自負而鬆懈，都可能使表演流於僵化或散亂。

礎安感覺起來是比較控制型的，所謂控制型就是她還蠻怕出錯的，……其實要對自己有信心一點，不要害怕讓自己心裡面的那種野獸跑出來（H2-13 宇）。

谷微有時候過度的自信，反而會是你自己失敗最大的一個問題。因為那個地方是有情緒的堆疊，本來就應該再拖一個小節，你那麼急著進來幹什麼（H2-21 袁）。

（三）持續自我突破才能穩固自身形象

為持續在觀眾心中佔有一席之地，參賽者還必需不斷自我突破，而非停留在特定習慣或表演風格裡。自我設限或缺乏進步的參賽者，在舞臺上可能讓觀眾喪失好奇心；換言之，可塑性高的參賽者較受青睞。但與前述原則相同，自我突破還是得在評審和觀眾可接受界線內，否則就會淪為不搭調、甚至失敗的嘗試。

我覺得你在處理一首歌，你總是非常冷靜，你非常地有把握。但是你總是在你的範圍裡面，你不會去超出一點點，有的時候去冒險你會得到的經驗，是你想像不到的（S1-21 玲）

我第一次聽到我真的感動到快要落淚，第二次也是類似一樣的歌，然後我很感動，第三次我都很感動。……那這次輪到已經第四次了，那我的感動度也慢慢的降下了，……怎麼樣一關過一關，真的要想一點點的花招來讓評審有一個給你過關的理由（H2-6 梁）。

綜合以上討論，評審認為參賽者現場表演穩定性、流暢性、完整性和細緻度，與其賽前準備絕對有關；只要能將預定表演反覆操作成慣例動作，就能在舞台上從容不迫地展現自我。其次，各類自我突破還是得在評審和觀眾可接受範圍內，才會被視為創意或藝術，而非混亂與失敗。簡言之，

參賽者既需透過反覆練習穩定化表演，又得持續精進或自我突破方能引發觀眾新鮮感。深究其背後音樂教育哲學，主要是以觀眾喜愛為榮譽或無情淘汰為嫌惡，刺激參賽者根據評審建議不斷鍛鍊自己的表演技巧，以達預定標準，亦即偏向行為主義立場（王映橋、栗愛平譯，1990；Abeles et al.，1995；Skinner，1971）。也因為這樣，就像費翠（2004）、Hill（2005）、Holmes（2004b）和 Turner（2010）提到的，作為一種選秀節目，《星光》的觀眾和參賽者其實是相互制約彼此行為及思想，共同為這場節目做主。

伍、結論

綜合來看，《星光》雖以行為主義音樂教育哲學為主軸，培養參賽者明星特質過程中，一定程度還是兼顧了人文主義和進步主義音樂教育哲學的平衡。這個發現呼應了 Abeles 等人（1995）和 Reimer（2003）對當代音樂教育哲學之融合取向的觀察。因為行為主義固然較易確保參賽者獲致媒體和觀眾期待的明星特質，但缺乏人文主義的本真性卻會讓表演不適合參賽者或流於虛假；忽略進步主義強調之持續成長和民主價值，也可能使參賽者停滯或無法與觀眾產生共鳴。至於《星光》培育歌手歷程所展現出之不同面向的音樂教育哲學，現歸結如下。

一、容貌造型與表演風格形塑需觀照觀眾偏好與個人獨特性

由於參賽者被要求貼近媒體與觀眾期待，跟著節目的培力活動與賽事設計步調不斷調整自己，展現出明亮打扮、開朗或甜美笑容等明星特質，以便在短時間內於觀眾心中留下正面印象。所以，《星光》無疑地蘊含濃厚行為主義音樂教育哲學立場。但由於評審期待參賽者形塑明星特質時，還能保留某些個人容貌和性格獨特性，以便與其他參賽者區隔；另外，參賽者也被期待從自己人格特質、外貌和表演能力出發，選擇或演唱能展露自身獨特性，而非無法駕馭或自暴其短的歌曲。因此在這兩點上，《星光》又透露出部分人文主義音樂教育哲學色彩。

二、歌曲詮釋能力培養過程需兼顧技巧和本真性

針對詮釋歌曲方式，評審經常建議參賽者：雖然模仿原唱歌曲的語言、性別、個性和族群風格，能很快承接該歌曲在觀眾心中的印象，但唯有超越此一框架才能讓觀眾耳目一新。這種強調不斷成長的價值背後，有著進步主義音樂教育哲學的氣息。其次，在《星光》裡也可看到，過於強調技巧而忽略本真性或情感融入，固然可能使表演流於匠氣或虛假，但僅有濃郁情感卻缺少多樣且合宜表達能力，或是歌聲與肢體動間缺乏一致性，也會讓表演略嫌矯情、無法引發觀眾共鳴。甚至參賽者對歌曲承載情感的體悟，還涉及自身生命經驗，各類演唱技巧操作也關乎其能否充分瞭解並搭配自身本真性，在這些面上《星光》似乎融合了人文主義和進步主義音樂教育哲學的「肯定真實自

我」和「民主溝通」的雙重價值。然而，由於自我超越範圍的設定並非純然由參賽者決定，而是掌握在評審或媒體接受度上，所以歌曲選擇與詮釋過程還是反映出較多行為主義音樂教育哲學。

三、賽事設計依循趨利避害原則並呈現當事人缺席

在賽事設計上，由於參賽者需在短時間內根據評審建議與觀眾期待，不斷改變自己的表演風格，並以趨利（勝）避害（敗）原則，回應各集賽事主題。因此，很容易竭力展現或複製某些適合在舞台上亮相的明星特質，壓抑那些不受青睞的個人本真性。就此來看，《星光》賽事設計體現著較多行為主義音樂教育哲學。但如此一來，人文主義音樂教育哲學念茲在茲的本真性和自主性，便很容易在取悅評審和觀眾過程中被犧牲，或遭鎂光燈商品化；進步主義音樂教育哲學強調教與學歷程中的民主精神，也可能隨參賽者在多元考評方法決策中缺席不復存在。

四、透過反覆練習與自我超越的學習態度穩固明星印象

在學習態度上，為能在觀眾心中留下印象，評審期待參賽者需具備積極主動性，在賽前透過反覆練習以慣例化預定表演內容，並藉由不斷自我超越或技壓群雄爭奪鎂光燈焦點。然，由於參賽者反覆練習或自我超越的參照標準，主要來自評審和觀眾，而非全然適合自己特質或偏好的表演型式，所以《星光》裡的觀眾和參賽者之間不僅展現出行為主義音樂教育哲學的相互制約關係，參賽者持續精進的歷程也蘊含濃厚行為主義目標達成色彩。

參考文獻

中文部分

小麥、陳宛瑜（2007）。亂世中滿足渴望。2007年6月20日，取自中時電子報。網址：

<http://showbiz.chinatimes.com/2009Cti/Channel/Showbiz/showbiz-news-cnt/0,5020,100102+172007062002045,00.html>

中視文化公司（2007）。第一屆超級星光大道：精華實錄 DVD。臺北市：HIM 華研國際音樂公司。

王映橋、栗愛平譯（1990）。超越自由與尊嚴。臺北市：遠流。（Skinner, B. F., 1971）

王毓莉（2007）。星光大道的核心價值。2007年6月7日，網址：

<http://blog.sina.com.tw/cnear/article.php?pbid=33723&entryid=528733>

白逸嘉（2008）。創造性音樂遊戲運用在國小歌唱教學之研究-以五年級藝術與人文領域的教學應用為例（未出版碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。

石珮茹（2011）。臺中市國民小學四、六年級學童歌唱學習興趣之研究（未出版碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。

- 林亮如(2010)。*成人音樂學習*。新北市：稻鄉。
- 林淑娟(2008)。星光2班畢業囉！陶晶瑩：發誓沒造假，詹仁雄：下季改賽制。2008年1月21日。取自自由電子報。網址：<http://www.libertytimes.com.tw/2008/new/jan/21/today-show11.htm>
- 谷紅岩譯(2010)。*杜威的藝術、經濟與自然理論*。北京市：北京大學出版社。(Alexander, T., 1987)
- 宋文里譯(1990)。*成為一個人：一個治療者對心理治療的觀點*。臺北市：桂冠。(Rogers, C., 1961)
- 何育真(2013)。*Reimer 與 Elliott 音樂教育哲學再探究：批判教育學的觀點*，*藝術教育研究*，26，37-79。
- 范儉民(2001)。*音樂教學法*。臺北市：五南。
- 紀雅真、林小玉(2012)。2005至2009年「音樂教育哲學期刊」之內容分析。*國際藝術教育學刊*，10(2)，88-109。
- 黃小惠(2009)。論歌唱教學的思想性。*音樂探索*，3，82-84。
- 陳亭瑜(2010)。*歌唱選秀節目中素人明星的產製與消費初探*(未出版碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 陳郁欣(2011)。*以行動研究探討流行音樂歌唱教學對青少年美感經驗之影響*(未出版碩士論文)。靜宜大學，臺中市。
- 張惠嵐(2008)。*擬仿時代？真人實境節目下「過度的」閱聽人—以《超級星光大道》為例。傳播與管理研究*，8(1)，85-124。
- 潘宇文(2009)。*臺灣北部地區中小學歌唱教學評量實施狀況之調查研究*。*藝術教育研究*，18，1-28。
- 曾漢塘、林季薇譯(2000)。*教育哲學*。臺北市：弘智。(Noddings, N., 1998)
- 程穎譯(2011)。*藝術即體驗*。北京市：金城。(Dewey, J., 2005)
- 管中祥(2007)。*那裡還有星光大道？*2007年7月15日，網址：
<http://blog.roodo.com/benla/archives/3663113.html>
- 費翠(2004)。*真人實境節目中「真人」如何參與「成功神話」的建構—以臺灣「超級星光大道」節目為例進行一次現象社會學研究*。2004年中華傳播學會年會，未出版，澳門。
- 簡妙如(2007)。*全球化的「更真實」狂熱：真人實證節目的心理技術*。*新聞學研究*，94，1-60。
- 蘇郁惠(2005)。*青少年流行音樂偏好、態度與音樂環境之相關研究*。*藝術教育研究*，9，1-32。
- 謝耕耘、陳虹(2007)。*真人秀節目：理論、形態和創新*。上海：復旦大學。

外文部分

- Abeles, H. F., Hoffer, C. A., & Klotman, A. H. (1995). *Foundations of music education* (2nd ed.). Belmont, CA: Thomson Schirmer Books.

- Andrejevic, M. (2002). The kinder, gentler gaze of Big Brother: Reality TV in the era of digital capitalism. *New Media and Society*, 4(2), 251-270.
- Andrejevic, M. (2004). *Reality TV: The work of being watched*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bowman, W., & Frega, A. L. (2012a). What should the music education profession expect of philosophy. In W. Bowman & A. L. Frega (Eds.), *The Oxford handbook of philosophy in music education*(pp.18-36). New York, NY: Oxford University Press.
- Bowman, W., & Frega, A. L. (2012b). But is it philosophy. In W. Bowman & A. L. Frega (Eds.), *The Oxford handbook of philosophy in music education* (pp.495-507). New York, NY: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Collier Books.
- Elias, J. L., & Merriam, S. (2005). *Philosophical foundations of adult education*(3rd ed.). Malabar, Fla.: Krieger Pub. Co.
- Elliott, D. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York, NY: Oxford University Press.
- Finger, M., & Asun, J. M. (2001). *Adult education at the crossroads: learning our way out*. New York, NY: Zed Books.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. CA: Stanford University Press.
- Gill, R. (2000). Discourse analysis. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds), *Qualitative. Researching with Text, Image and Sound: A Practical Handbook* (pp. 172–90). London, UK: Sage.
- Hill, A. (2002). Big Brother: The Real Audience. *Television and New Media*, 3(3): 323-341.
- Hill, A. (2005). *Reality TV audiences and popular factual television*. London, UK: Routledge.
- Holmes, S. (2004a). Reality goes pop! Reality TV, popular music, and narratives of stardom in pop idol. *Television & New Media*. 5(2), 147-172
- Holmes, S.(2004b). 'But this time you choose!' Approaching the interactive audience in reality TV. *International Journal of Cultural Studies*, 7(2): 213–31.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3rd ed.). London, UK: Routledge.
- Jarvis, P. (2006). *Toward a comprehensive theory of human learning: Lifelong learning and the learning society*(vol. 1). London, UK: Routledge.

- Jorgensen, E. R. (1992). On philosophical method. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 91-101). New York, NY: Oxford University Press.
- Mark, M., & Madura, P. (2013). *Contemporary music education* (4th ed.). New York, NY: Cengage.
- Ouellette, L., & Hay, J. (2008). *Better living through reality TV: Television and post-Welfare citizenship*. Malden, MA: Blackwell.
- Potter, J. (2004). Discourse Analysis. In M. Hardy, & A. Bryman (Eds.), *Handbook of Data Analysis*. (pp. 607-625). London, UK: SAGE.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London, UK: Sage.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Reiss, S., & Wiltz, J. (2004). Why people watch reality TV. *Media Psychology*, 6, 363-378.
- Rogers, C., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). New York, NY: Maxwell Macmillan Canada.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. New York, NY: Appleton-Century -Crofts.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Swanwick, K. (2012). Understanding music as the philosophical focus of music education. In W. Bowman & A. L. Frega (Eds.), *The Oxford handbook of philosophy in music education*(pp.328-345). New York, NY: Oxford University Press.
- Taylor, C. (1991). *The ethics of authenticity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Turner, G. (2010). *Ordinary people and the media: The demotic turn*. London, UK: Sage.

The Philosophical Meanings of Music Education in Talent Show: A Study of “Super Star Avenue 1” and “Chinese Star Avenue 2”

Min-Hsiung Hsu



Abstract

The purpose of this study was to explore the philosophical meanings of education in "Super Star Avenue 1" and "Chinese Star Avenue 2", including themes of the contest, empowerment activities, scoring rules, feedback of committee. For this reason, discourse analysis was used to investigate the programs. The findings of this research were as follows: Firstly, the programs were largely based on the behaviorism philosophy of education for their spindle. Through fromating competitive incentives and pressure of rewards and punishments, the production company of the programs urged the singers self-medicated continually by referring to the preferences of media and the audience, to impress the audience. Secondly, humanistic and progressive philosophies of education were also required, to highlight the singers' authenticity, and make the progress and resonate with their audience possible.

Keywords: philosophy of music education, singing teaching, Star Avenue, talent show

幼兒自創音樂符號記譜之縱貫性發展

李萍娜* 林聖曦**

摘要

本研究探討幼兒自創樂譜符號之縱貫性發展，透過教學引導幼兒自創記譜。採質性研究法收集文件和訪談進行分析。研究發現如下：一、探索期為幼兒處在音高和音長的感受階段，圖畫式的記錄與聲音之間的關係薄弱。二、萌發期為幼兒能察覺不同音高、不同音長的差異，試圖聯結圖形/符號與聲音。三、圖形意義聯結期為幼兒已建立音高和音長之命名，聲音和符號的對應關係已建立。四、系統成形期為幼兒已建立音高的相對關係和音長的相對比值關係，且知道音高和音長的排序，符號的邏輯關係已建立，且能從符號中明確的回憶聲音。五、同時記錄音高和音長期為幼兒能同時思維兩種音樂元素，其記錄方式為使用系統和指示性符號，或結合兩種不同記錄系統。

關鍵字：幼兒音樂教育、自創樂譜、音樂表達、音樂符號、音樂表徵符號

*李萍娜現為國立臺南大學幼兒教育學系教授

**林聖曦現為國立臺南大學幼兒教育學系副教授

壹、緒論

一、研究背景

幼兒的符號學習常起於畫圖，Vygotsky（1978）觀察兒童如何從畫圖轉換為真正的書寫語言（written languages），認為畫圖是圖解式的說話（graphic speech）為口說的基礎。故此，學齡前階段常以畫圖為讀寫萌發之路徑。在幼兒園常見幼兒用畫圖的方式「寫」下他們想要記錄的事情。然後，交給老師時指著圖畫告訴老師他「寫」的是什麼。此時，教師會在旁邊用文字幫忙記錄，之後，再指著書寫下來的文字念給幼兒聽。慢慢的，文字自然地出現在他們的畫中。此外，當與幼兒討論其繪畫內容時，幼兒常會從中衍生圖畫所看不出來的資訊。所以，詢問幼兒不僅可以了解幼兒此時的發展階段，還可以從中得知繪畫中所代表複雜與細膩的內涵（Coates & Coates, 2006）。當兒童畫虛假的東西會比畫真實的東西，對自己說更多的私語（private speech）來擬訂計畫，然而，繪畫被評具有較高創作力者，其在畫虛假的東西時，則產生較少的私語來標示或計畫（Matuga, 2004）。

在音樂符號的相關研究中發現幼兒雖然不會讀譜，卻可以自創符號來記錄創作（Upitis, 1987），且自創的樂譜符號反映出幼兒的音樂理解（Bamberger, 1982; Barrett, 2002; Davidson & Scripp, 1988; Domer & Gromko, 1996; Gromko, 1994; Gromko & Poorman, 1998; Hargreaves, 1996）。當幼兒在繪畫表達時，他們會轉換多重角色並結合各種媒介來呈現想法和能力（Wright, 2007）。此外，幼兒透過社會建構會逐漸修正他們創造的符號（Barrett, 2000, 2001, 2002, 2004; Carroll, 2007）。在社會建構中，幼兒的自創樂譜會自然地趨向傳統的樂譜記號（Upitis, 1992）。

過去的研究發現受過自創樂譜教學的孩童，他們的音樂能力與音樂創作力，比沒有受過此教學的學童好（Boehm, 1999）。然而，此論點卻仍然不足以改變依傳統教導五線譜的幼兒園，因為反覆記憶學習常被認為是學習認譜的捷徑。然而，殊不知此教學方式對幼兒是種以「強迫記憶」的方式去學習對他們無意義的符號。雖然受過音樂教學的孩童可以用被認為較成熟的記譜方式記錄音樂，但是他們的記譜能力卻沒有與拍奏能力一致，反而是以圖繪式記錄音樂的幼兒可以（Smith, Cuddy, & Upitis, 1994），原因可能是受過音樂教學的孩童，在音樂記錄中會將學過的符號呈現出來，但卻沒有將符號與聲音和敲奏能力聯結。

讓幼兒以自創符號的方式記錄音樂，除了可以讓幼兒在音樂創作時不受到記譜形式之限制外，幼兒還可以為了所要表達的聲音不斷創造新符號並賦予意義。最後從創造的符號中建立系統，以幫助自己從符號中回憶聲音。如果能夠了解幼兒創造音樂表徵符號之歷程，將能同時了解幼兒音樂理解的歷程，故此，本研究擬探討幼兒自創音樂記譜之縱貫性發展，其研究問題敘述如下：

二、研究問題

- (一) 幼兒自創符號記錄音高、音長的縱貫性發展如何？其創造的音樂記錄所表達的音樂概念是什麼？如何建構其系統？
- (二) 幼兒如何使用自創符號同時記錄音高和音長？其創造的音樂記錄所表達的音樂概念是什麼？

貳、文獻探討

由於在自創記譜縱貫性的相關研究仍缺乏，故此，茲探討發展音樂記譜之學習意義、自創音樂記譜類型與相關音樂能力之研究，以及自創音樂記譜之社會建構，分述如下。

一、發展幼兒音樂記譜之意義

幼兒有自發性創作音樂之本質，五歲幼兒在音樂區自創的音樂，包含使用兩種樂器產生音色對比。此外，幼兒在音樂創作中常見反覆形式，進而產生模進（sequence）或變奏。在樂器敲奏中也會使用增值（augmentation）和減值（diminution）等技術創作（Gluschkof, 2002）。四歲幼兒在即興自創音樂時，會在自創歌曲中不斷加上裝飾，以探索音樂表現的各種可能（Barrett, 2006）。國內的研究發現五歲幼兒的音樂創作行為包含樂器敲奏、律動與歌唱，且在樂器敲奏中與同伴產生不同形式的合奏模式。幼兒還會運用樂器本身的標示或轉換其他符號系統來記錄音樂（李萍娜，2007）。幼兒雖然能自發性地產生豐富的音樂行為，然而，如何引導幼兒發展符號來記錄音樂，進而促進音樂思維的發展，這在學前教育深具意義。

音樂記譜可以當作記憶中介，從中透過編碼、貯存和取回來記錄聲音。在語文的讀寫學習研究中發現 90% 的六歲幼兒認為自己會寫字，但只有 10% 的幼兒認為自己可以閱讀（Grave, 1983），也就是幼兒在會認字之前，就自認會寫字。同樣的，在音樂相關研究中，也發現幼兒在學會認譜之前就曾經會以自己的方式寫音樂，且能記錄音樂中的事件、情感、音高、音長、音域和速度（Upitis, 1987）。

接受過自創樂譜教學之孩童，他們的音樂成就¹和音樂創造力²表現較好（Boehm, 1999）。孩童的聽力理解³會在在自創樂譜中呈現出來（Domer & Gromko, 1996; Gromko, 1994; Gromko & Poorman, 1998）。因此，Davidson 和 Scripp（1988, p. 195）建議讓孩童以自創樂譜的方式呈現元素之間的關係，這會比以演奏的方式來評量音樂能力來得有意義。

幼兒在運用自創樂譜創作時，會自然的哼唱或敲奏樂器，甚至會配合肢體動作和口語。當幼兒可以自由書寫表達的時候，他們會在當中轉換多重角色如：藝術家、作曲家、表演者、獨白者，並結合各種表達媒介如：畫、寫、說、唱、聲效和肢體動作來呈現已經存在的想法和能力（Wright, 2007）。其中，不僅創造表達的方式，而且運用抽象形式去表達。幼兒在自由表達中運用多重模式，

常常表現出超乎成人對幼兒所理解的音樂能力（李萍娜，2007）。甚至，當幼兒在反覆閱讀和敲奏/唱他們的創作時，會在當中延伸想法，從中再創作而產生音樂的「後設認知」，進而邁向高層級的音樂思維。

音樂學習的過程中，如果以「複製」方式（即模仿和反覆練習）學習樂譜上的記號，而缺乏了解樂譜記號所傳達的意義時，將會影響合理的音樂理解和詮釋（Hultberg, 2002）。同樣的，在學譜的過程中，如果只是背誦記憶符號而缺乏合理地建構音樂元素和符號之關係時，也會影響往後音樂素養的發展。所以在幼兒讀寫萌發階段，應有機會讓幼兒自創符號記錄音樂，從探索中聯結符號與聲音的關係。進而從建構的符號中學習「讀譜」與音樂表達，而逐漸達到組織和運用音樂元素之能力。引導幼兒發展表徵符號去記錄聲音，並統整各領域表徵符號之運用，這在學前教育深具意義。

二、自創樂譜之類型

過去有學者將 5-7 歲兒童的自創樂譜分類為五種型式：圖畫式（pictorial）、抽象模式（abstract）、謎畫（rebus）、文字（text）、結合/精巧（combination/elaboration）。「圖畫式」是以圖畫表現該歌曲的曲名或歌詞的內容，其中並沒有呈現旋律之資訊；「抽象模式」是以線條和點的方式在拍子和旋律結構中表現節奏音符的群組和旋律的單位；「謎畫」是交替使用描繪（icons）、傳統符號和文字畫出歌曲的內容，並且偶爾標註拍子和音高走向；「文字」是指使用文字或字母等語言符號來記錄歌詞，文字的編排中呈現某些節拍或音高走向；「結合/精巧」是指同時使用文字和抽象符號，通常會使用一致的抽象符號來指示文字要怎麼唱（Davidson & Scripp, 1988, p. 202-208）。另外，有學者收集未曾接受音樂訓練 4-5 歲幼兒的自創樂譜，將之分類為以下五種類型：探索式、樂器圖形、樂器圖形加上音樂元素的指示、敲奏樂器的動作、表徵符號（Barrett, 1997, 1999）。最後，另有研究直接將幼兒的自創樂譜分成四個階段：繪圖階段（graphic）、繪形階段（figural）、繪形與節拍階段（figural-metric）、正規節拍階段（formal-metric）（Hargreaves, 1996），愈是後面的階段，表示有較高的能力。

三、記譜與音樂能力之研究

幼兒的表徵符號是他們所「理解」，而不是所「看見」的產出（Piaget & Inhelder, 1956），其表徵符號反映出「認知」階段。在藝術領域中，表徵符號亦代表著幼兒的認知發展層級（Gardner, 1980），即幼兒所創造的記譜符號代表著他們對音樂的理解。

四、五歲的幼兒以「塗鴉式」來追蹤節奏的呈現，到了六、七歲時使用「繪形式」（figural representation）來群組節奏或記錄樂句中事件的出現次數。到了接受音樂教學後才會用「節拍式」（metric aspect）來展現拍和節奏之關係（Bamberger, 1980）。Barrett（2002）發現，用抽象的符號

去記錄音樂比繪形式的符號更能有效地幫助他們回憶音樂，進而發現符號的使用有某些層級性關係。由於「節拍式」記譜方式是以抽象的符號來記錄音長之間的相對關係，因此，認為使用此記譜方式的孩童，他們的音樂認知層級較使用其他類型為高（Bamberger, 1982; Davidson & Scripp, 1988）。之後，Bamberger（1994）發現自創樂譜可以表現出孩童聽節奏的方式，而確定使用「節拍式」記譜較「繪形式」進步。然而 Uptis（1992）認為孩童是會根據當下情況在這兩種形式中來回交替使用。此外，比較這兩種記譜之研究，發現使用「繪形式」的孩童，其記譜精確度和節奏拍奏能力之相關達顯著水準，然而使用「節拍式」的孩童卻沒有（Smith, Cuddy, & Uptis, 1994）。此研究認為，雖然大部分使用「節拍式」的孩童曾接受過音樂教學，但是，對於節奏的了解程度而言，「繪形式」的孩童並非比「節拍式」的孩童低。因為「繪形式」記譜中可能同時隱含音長和音長之間的節拍關係。

根據過去的研究，使用「節拍式」的孩童通常大多受過音樂教學（Bamberger, 1980），且有較高的音樂認知層級（Bamberger, 1982; Davidson & Scripp, 1988）。然而，為什麼其記譜精確度和節奏拍奏能力之相關性卻不如「繪形式」的孩童，Smith 等人（1994）提出的解釋認為「繪形式」的孩童其節奏認知並非比「節拍式」的孩童低。這裡面有很大的可能是受過音樂教學的孩童，有較大的機會接觸傳統的記譜符號，孩童被直接教導看傳統的樂譜彈奏或歌唱。然而，在這音樂學習的過程中並沒有建立音程關係和音長比值之理解，這與過去幼兒園音樂教學之研究（李萍娜，2009）一致。也就是說，認譜的學習和音樂的認知沒有建立在平行發展之上。接受過音樂教學的孩童，在音樂記錄中，自然地引用被教導過的傳統樂譜之符號（接近「節拍式」記譜），然而，其所引用的符號卻沒有與內在聽覺與理解結合，以致於無法正確地拍奏。國內的相關研究發現幼兒記錄音高的圖形是否呈現音高之間的相對關係，以及在記錄節奏的圖形是否呈現音長與「拍」之相對關係，此為分辨幼兒是否建立對音高和節奏兩個音樂元素理解的重要依據（李萍娜，2010）。

綜合上述的各種分類，自創樂譜的層級關係：先是沒有單位化的圖形，之後呈現某些種類的單位化結構，然後，再呈現旋律輪廓或音程關係，以及節奏中的節拍或音符群組關係。最後，再繪製經規格化的音高和統整化的節拍和音符群組。Barrett（1997）的研究發現幼兒會來回的互換記譜策略，且幼兒在自創樂譜中經反覆的編碼會逐漸脫離舊有的脈絡，而逐漸發展音樂元素之相關音樂概念，所以，幼兒的自創樂譜呈現出他們對音樂的理解。幼兒如何創造符號或轉借其他符號，運用在音樂記錄中逐漸自成系統，這些過去不曾探討過。如果能夠了解幼兒創造音樂記錄的發展歷程，將能同時了解到幼兒音樂認知的發展。

四、自創樂譜之社會建構

在繪畫中，幼兒的同儕互動可以增加畫圖中的支持，增加對自己作品的信心、啟動畫圖的動機

去畫得更多，展現出學習的潛能（Hopperstad, 2008）。繪畫研究中，將幼兒分成「只說」、「說和畫」、「互動式的畫和說」、「互動式的說」等四組，結果發現在「互動式的畫和說」中，幼兒可以回憶較多正確的資訊（Barlow, Jolley, & Hallam, 2011）。5-7 歲孩童的自創樂譜除了受到年齡、語文讀寫能力和肢體統合能力之影響外，亦受到社會互動之影響（McCusker, 2001）。以 5-9 歲孩童為對象，請他們將學過的歌曲以自創樂譜記錄下來，之後看著自創的譜唱出來。然後對同儕解釋為什麼要這樣記錄，最後再教班上的同學看他的「譜」唱這首歌。結果發現，完全沒有接受音樂訓練的孩童，透過同儕互動、師生互動，會逐漸精鍊他們的記譜策略（Carroll, 2007）。透過社會互動促進記譜學習（Upitis, 1987, p. 29），且在互動中幼兒自然的接觸傳統記譜後，會經由理解與運用而逐漸的從自創符號邁向傳統樂譜（Upitis, 1992）。所以，提供一個具有社會功能的環境，能讓幼兒在多元的文化中，使用各種方式建構意義，以及進行多元表達和溝通，且從中可以了解幼兒如何組織、分類和描述他們的知識。在教室的社會互動包含教師與幼兒，以及幼兒和幼兒。由於本研究設計中教師不介入幼兒的創作，所以僅以幼兒與幼兒之間的社會互動為主軸，以檢視幼兒之間的音樂記錄之建構。

在分析幼兒的自創樂譜中，如果只是分析樂譜是無法完全了解幼兒的樂思，還需加上與幼兒的對話才能洞悉在這自創樂譜中的深層意義（Barrett, 2000）。從對話中除了可以了解幼兒的記譜策略外，幼兒也可從中省思記譜策略（Barrett, 2001, 2002, 2004）。故此，本研究擬訪談幼兒，但僅詢問幼兒符號創作的意涵。音樂表徵符號的學習如同語文的讀寫（literacy）是建立在連續的解碼（decode）和改碼（encode）過程，包含從開始到修改發展出持續的記錄過程，再為不同的需要去調整記錄，最後，成為有意識的創作者，去建構有思想有意義的記錄（Wolf & Perry, 1988）。當幼兒以自創樂譜的方式記錄創作的音樂，之後再根據自創樂譜去回憶音樂時，會產生內在對話與自省之音樂思維（Barrett, 2002）。孩童在學習創造表徵符號記錄的過程中，學習建構意義和傳達意義，從中學習成為一位創作者或思想者，而不是一位抄寫者。創造音樂符號是利用視覺之「空間」關係來組織音樂中的「時間」關係，從中展現出音高的走向、音長的關係，以及音樂之相關內容，從創作符號的過程中賦予符號意義。由於過去的研究缺乏探究幼兒自創樂譜縱貫性之研究，故此，本研究將透過音樂引導教學，藉由音樂元素的教導，引導幼兒自創樂譜。從中了解幼兒自創樂譜之脈絡與音樂認知之發展。

參、研究方法

本研究欲探究幼兒自創音樂記譜之縱貫性發展採質性研究法，研究設計、研究場域與對象、教學設計、資料收集、資料處理與分析，茲分別說明如下。

一、研究設計

本研究以一班幼兒園的幼兒參與本研究。先徵得園長和教師同意，並取得家長同意書後始進行研究。研究進行時，研究者每週執行音樂教學一次且於課堂中讓幼兒進行自創樂譜，每堂課約 40-50 分鐘，執行一學年共 32 堂課。研究者透過音高和音長兩個音樂元素的教學，引導幼兒運用其所學的音高和音長以自創樂譜的方式進行音樂記錄或創作。隨著幼兒學習的音高和音長的增加，以及班級中同儕的社會互動，讓幼兒有機會自行修正其記譜方式，而逐漸成為可以溝通的音樂符號。經一學年的教學與質性資料（幼兒樂譜創作、訪談記錄）之收集，從中分析其樂譜記錄之縱貫性發展。

二、研究場域與對象

本研究採立意取樣，擇取在幼兒園中常見的一個常態班級：混齡、家長社經地位分部均勻、主題教學等，且依教育部規定 30 名為一班。擇取的園所是南部一所公立幼兒園。該園所為一所國小附設幼兒園，共有兩班，皆為混齡招收 4-6 歲之幼兒。本研究擇取其中的一班進行，該班有 30 名幼兒：5-6 歲 18 名、4-5 歲 12 名。家長社經地位均勻分布，研究進行前經家長同意並填寫幼兒基本資料（幼兒出生年月日、聯絡地址、家長教育背景、家中音樂生活、幼兒學音樂才藝班之情形），始進行本研究。

該班級採主題教學，研究進行時由研究者配合主題主教音樂，該班教師王老師在旁協助。研究者本身為音樂專長之教師，王老師除了有引導幼兒建構音樂表徵符號的經驗外，本身擁有幼兒園教師證，並為此公立幼兒園之專任教師。進行教學前，將由王老師介紹研究者給幼兒認識。研究者先在教室內先擔任教學助理一段時間，等到與幼兒熟悉後再擔任建構音樂表徵符號之主要教學者。

三、教學設計

教學設計之內容是以「音高」和「音長」兩個音樂元素為主軸，從對「音高」和「音長」的學習和體驗，進而創作符號進行記錄。然後，經由社會互動相互學習其符號意義。

音樂教學先引導幼兒分辨高低，感受音高之間的高低關係，然後開始逐步介紹音高和唱名並引導幼兒創造符號去記錄音高。當幼兒所學習的音高愈來愈多，所自創的記譜符號亦必須建立在某些關係上，即符號之間的「系統」以明確地記錄音高。在音長的教學則以四分音符為基本拍，再向外延伸不同比值關係，在本研究依序教導了四分音符、八分音符與二分音符等三種音值，運用柯大宜教學中的節奏念名進行教學。課程進行時以歌唱、律動、樂器敲奏、念謠、音樂欣賞等方式進行，並且以音樂的感受為主，當中教師並不介紹任何的記譜，但是允許幼兒相互觀摩、討論和分享。有時候為了檢視幼兒記譜符號的溝通功能，也會將某幼兒的作品拿給另一位幼兒讀，並詢問這音樂是記錄什麼。

在每次的音樂教學後，皆提供幼兒樂譜創作之機會，幼兒在進行樂譜創作時，研究者和教師不作任何介入或提示，除非幼兒提問需要解答。幼兒創作樂譜的方式包含：

- (一) 請你們把聽到的音高/節奏用自己的方式記錄下來，這樣以後你看到你的記錄，就會想起這個音高/節奏。
- (二) 請你創作一段音樂，可以用音高或節奏，或者同時使用音高和節奏，創作時可以到音樂區去使用樂器敲敲看，然後再用自己的方式記錄下來，這樣以後你看到你的記錄，就會想起這個音樂。以後，也可以和你的朋友一起敲奏你的音樂。

四、資料收集

資料收集包含幼兒創作之文件、王老師訪談記錄、幼兒訪談記錄和研究者的札記。其質性資料收集意義與如何將收集到的資料轉換成可分析之書面，將敘述如下：

- (一) 幼兒創作之文件：收集幼兒創作文件是為了理解幼兒符號之創作與演進。屬於紙筆創作之文件，收集後將之掃描存檔，掃描完隨即歸還原稿。將掃描和照相之電子檔標註日期與編號後，歸入檔案。
- (二) 訪談記錄：訪談的對象包含王老師和幼兒。訪談王老師是為了討論教學以了解引導方式，以及共同分析幼兒的創作軌跡。訪談幼兒是為了理解幼兒創造符號的意義和背後的想法。此外，每次收集文件時會同步詢問幼兒這記錄的音樂怎麼唱或怎麼敲奏，並記錄下來。之後，過一星期會再詢問上星期的記錄怎麼唱或怎麼敲奏。為非正式訪談，訪談時由錄音筆錄音然後轉換成文字稿，標註日期與編號後歸入檔案。
- (三) 札記：為研究者之研究札記，是為了檢視研究方法與過程、分析觀察角度，以及記錄研究過程中的任何問題。札記為研究者本身隨時記錄之手稿，於每週週末將之轉換成電子檔並標註日期與編號後歸檔。

五、資料處理與分析

資料分析是將資料「濃縮」，通過各種方式，將資料整理為一個有結構、有條理和意義聯繫的系統（陳向明，2004，p. 371）。在本研究中，將收集到的資料依類別與日期進行登錄與歸檔，其登錄代碼與意義詳見表 1。

表1 資料編號

資料類別	代碼	意義
創作記譜記錄	圖 101215-23 中	表示 2010 年 12 月 15 日編號 23 號，為中班年齡層（4-5 歲）幼兒的樂譜創作
	圖 101114-7 大	表示 2010 年 11 月 14 日編號 7 號，為大班年齡層（5-6 歲）幼兒的樂譜創作
訪談記錄	訪 T 110230	表示 2011 年 2 月 30 日訪談教師之記錄
	訪 101114-7 大	表示 2010 年 11 月 14 日訪談編號 7 號，大班年齡層（5-6 歲）的幼兒之記錄
札記	札 110230	表示 2011 年 2 月 30 日研究者所記下的札記記錄

依本研究目的，質性分析以幼兒創作文件之分析為主，以訪談為輔。分析方式別說明如下：

幼兒的創作文件先依其是否具有記錄功能分類，所謂記錄功能是幼兒經過一段時間，仍然可以從記錄符號中回憶起記錄的音樂。依此原則先將文件分兩類：「不能從文件正確回憶音樂的」和「能從文件正確回憶音樂的」。從「不能從文件正確回憶音樂的」文件再依幼兒的敘述情形作分類：完全說不出記錄的音樂歸為一類，可說出部分記錄的音樂又歸一類。而在「能從文件正確回憶音樂的」文件作分類，依其是否具有同儕溝通意義再分兩類。爾後，從具有溝通意義中，再分為單獨記錄音高或音長和同時記錄音高和音長等兩類。最後，再依分類，輔以訪談內容尋找邏輯關係給予命名。

肆、研究結果與討論

一、幼兒自創符號記錄音高、音長的縱貫性發展

從縱貫性脈絡檢視幼兒自創音樂記譜的發展，整體而言，其記錄形式最開始以圖畫（pictorial drawing）大量出現，再來出現圖型（graphic sign），之後才是抽象符號（abstract sign）。從幼兒的音樂認知縱貫性發展而言，其最初為對音樂的整體感受與音樂想像、經驗聯結，然後感覺到音高之間的差異和節奏音長的不同，最後，逐步建構音高之間的相對位置和音長的相對比值。根據幼兒的文件分析和訪談，將幼兒的音樂記錄和發展能力歸納為四個時期：探索期、萌發期、圖形意義聯結期、系統成形期，之後，部分幼兒又持續發展能同時記錄音長和音高，屬於此時期之發展則歸在第二部分敘述。

（一）探索期

幼兒在記譜屬於探索期的主要關鍵在聲音與畫圖之間的關係薄弱，也就是無法將聲音明確的轉換為有意義的符號記錄。屬於這時期的記譜特徵為大量的出現圖畫，常常是幼兒自由創作一個繪畫主題再加上代表音樂的音符如圖 1 這是海底世界，他們聽音樂快樂的游來游去（訪 101021-1 大），此階段的幼兒重視繪畫中的情境，音樂符號只是點綴式地表示與音樂相關，但是，並無法從記錄中得知記錄的任何聲音。此外，屬這時期還常見幼兒畫與音樂活動相關的內容，如人在唱歌或玩樂器。



圖 1 101021-1 大

此時，幼兒不知道如何將聽到的聲音具象地運用符號記錄下來，此階段的自創樂譜對應上課幼兒的音樂概念為處在音高和音長的感受階段，音高與節奏的認知尚未建立。

（二）萌發期

幼兒此時嘗試建構圖型/符號（graphic sign）與聲音的關聯。屬於這時期的特徵是仍以情境為繪畫的主軸，但是會加上符號或是將圖形與聲音作聯結。圖 2 為公主和王子相親相愛，快樂地結婚。他們結婚的音樂是 ta ta ti-ti ta（指著上面的符號說）（訪 101021-8 大）。代表四分音符的符號（ta）尚未完全地一致性，甚至最後一個符號塗掉再重畫，雖然如此，其輪廓大致相似；表示八分音符的符號為兩個相對的三角形，故此在圖 2 四分音符與八分音符的符號很容易辨識。

在圖 3 持續以故事情節為軸心，爸爸媽媽帶小孩去玩。再次詢問這圖畫跟音樂有什麼關係，該幼兒說沒有頭髮的是 Sol，有頭髮的是 Mi（訪 101104-22 中），至於要從哪裡開始唱住音樂，該幼兒表示都可以。



圖 2 101021-8 大

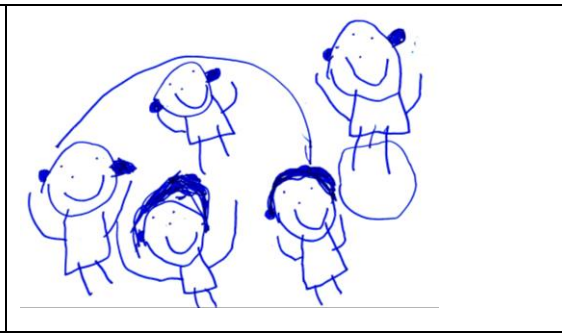


圖 3 101104-22 中

在圖 2 中，幼兒在繪畫中加入符號記錄結婚的音樂、在圖 3 中以圖像外表的差異而聯結不同的音高。此階段的自創樂譜對應幼兒音樂概念，為察覺音高間的聲音差異，以及節奏長短的差異。

(三) 圖形意義聯結期

聲音與符號之間的對應關係已建立，以不同的符號來對應不同的聲音。此時的符號已可以幫助創作者從符號中回想出音樂，只是此時的符號尚未穩定，符號之間的邏輯關係亦未建立。所以當記錄的音高或音長一多的時候，經過一段時間幼兒就會開始對創作的符號產生某些程度的混淆。在分析的文件中，屬於此階段的包含以不同的顏色對應不同音高，以大小量化關係之符號對應音高或音長、或以不同的文字或圖形對應音高或音長。

在圖 4 中以愛心代表四分音符，蝴蝶形狀代表八分音符、叉叉為二分音符。每一個圖形對應一種音長，其中一個蝴蝶形狀含兩個翅膀代表兩個八分音符，這種聯結關係很自然在幼兒心中自行建構起來且不容易忘記。在圖 5 以不同的昆蟲或動物圖型代表不同音高，第一個圖形與最後一個圖形一樣，表示著相同的音高。然而，昆蟲或動物圖形之間沒有任何關聯性，其建構的記憶線索並不牢靠。此外，在圖 5 的螃蟹下有兩橫，表示這隻螃蟹的音高是要以八分音符來唱兩次，其餘則以四分音符來唱。這顯示幼兒在記錄音高的同時已開始萌發同步思考節奏。

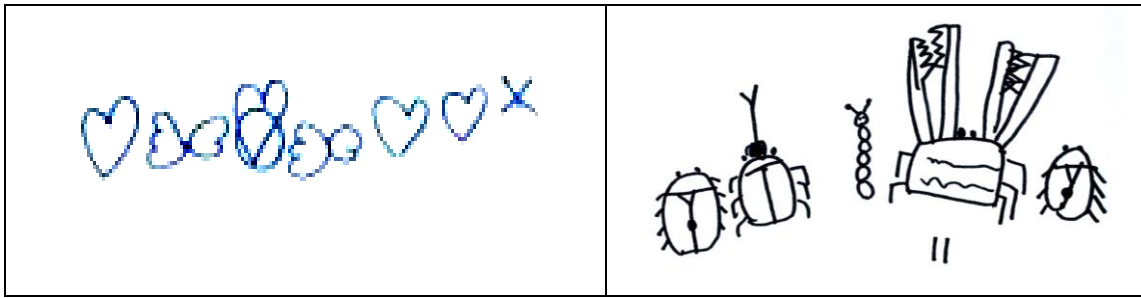


圖 4 100302-4 大



圖 5 110601-21 中

C D E EE C

幼兒以不同的符號或圖像對應不同的音長或音高，此階段的自創樂譜對應幼兒的音樂概念，為已建立不同音高和音長的命名，如音高名 Do Re Mi Fa Sol、節奏念名 ta (♩)、titi (♪)、ta-a (♩)，故此能繪製不同的符號/圖形來對應不同的聲音

(四) 系統成形期

屬於此階段所建構的符號特色為符號之間的邏輯關係已建立，幼兒不僅能從符號中明確的回想聲音且符號具有同儕溝通之功能。此階段常用的語文符號包含：數字 1234、注音符號ㄉㄌㄣㄣ、英文字母 ABC，依其順序分別對應音高 Do Re Mi Fa Sol。在音長方面，其對應方式依序為四分音符、八分音符、二分音符，此順序為幼兒學習音長的順序，先學四分音符為基本拍，再延伸至八分音符和二分音符。如圖 6，「1」為四分音符、「2」為八分音符，然而「13」才為二分音符（此「3」方向寫錯），因為二分音符在教學時念 ta-a，ta 以「1」記錄、a 以「3」記錄所以「13」才是一個二分音符。不過也有以「3」表示一個二分音符，或者以 A 表示四分音符、B 表示八分音符、C 表示二分音符。此記錄方式的幼兒是直接以音的長短來對應符號，而不受節奏念名所牽制。

在圖 7 中，幼兒以量化關係的長短來呈現相對音高，以較長的線條代表低的音，反之則為高的音。在收集的文件中亦有用較短的線代表較低的音，較長的線代表高的音，甚至以圓圈的大小關係來表式相對高低音。此外，以量化關係來呈現相對音長的方式常為橫線條，或者圓圈大小，而其對應音長的關係一致性地以量大的圖形對應較長的音。當幼兒以量化關係的圖形來呈現音高或音長時，幼兒本身的繪圖控制能力為持續使用此記譜策略的重要因素。在研究進行中有不少幼兒使用此策略記錄音樂，然而許多幼兒因為無法作整體性相對大小比例之分配，導致無法正確地從記譜中回憶音樂而放棄此記譜策略（札 110305）。以圖 8 舉例來說，後面 E 的線長時與前面的 E 線長不一，經過一段時間就產生混淆而無法精確地回憶出音高。故此，幼兒會依自己的能力調整記譜策略，繪製圖 11 的幼兒就是一位典型無法控制繪圖大小的幼兒，圖形越畫越大，越畫位置越高。然而，他

卻運用圖形邏輯結構成功地發展出另一類型之記譜。在圖 11 中圓圈內的線條數聯結音高，一條線為 Do、兩條線為 Re、三條線為 Mi 依此類推。此外，圖 10 也是運用圖形邏輯結構的原理所繪製，以傳統節奏符號作延伸，一個符頭為 Do、兩個符頭為 Re、三個符頭為 Mi 依此類推。

在此時期還包括傳統音長符號的使用，圖 12 的音長記錄接近傳統的使用方式，唯獨最後一個音，二分音符的記法與傳統記法不同，以加入上揚的「旗子」來表示之。圖 13 是運用傳統節奏符號的圖形，再加上圖形邏輯結構原理而設計出來的，「一個」尾巴是第一個學的音長為四分音符、「兩個」八分音符是第二個學的音長正為兩個八分音符、「三個」尾巴是第三個學的音長為二分音符。這中間所建立的邏輯關係幫助幼兒能正確無誤地回憶出節奏。

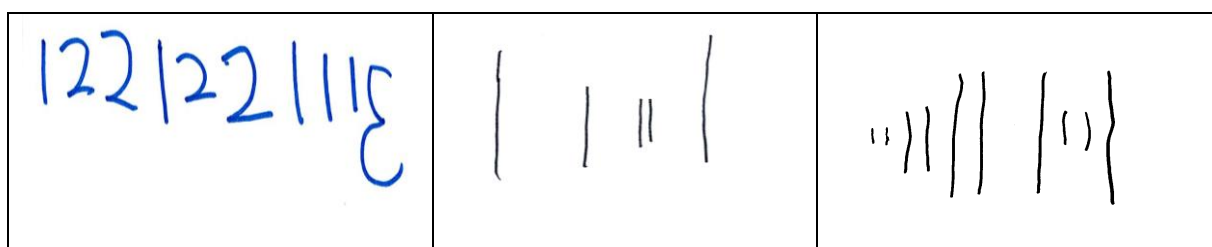


圖 6 100302-6 大


圖 7 110309-18 大
 CEGGC

圖 8 101118-18 大
 CCEEGGGEEG

此期幼兒繪製的符號已具有溝通功能，拿給其他幼兒閱讀，大多能說出其符號的意義。此時幼兒已建立音高的相對關係和音長的相對比值關係，且知道音高的高低排序和音長的長短排序。

二、幼兒自創同時記錄音高和音長的符號

當幼兒發展至同時記錄音高和音長時，經由文件分析，其記譜策略有兩種方式：一種是以一系統為主，再加上指示性符號。另一種方式是結合兩種系統，相互對應以同時記錄音高和音長。

(一) 系統符號和指示性符號

在系統結合指示的記譜中，在分析的文件中，使用系統記錄的全部都是記錄音高，然後再以指示性符號呈現其節奏。圖 9 中，以數字系統記錄音高，以圓圈為指示性符號，圓圈圈起來的部分為八分音符，其餘為四分音符。指示符號還包含在數字上面畫兩點，或者在數字下面畫橫線。圖 10 為運用傳統節奏的符頭數為圖形邏輯的原理以建立系統記錄音高，指示符號為「大」和「小」（小的寫法沒寫正確），「大」為兩個八分音符、「小」為四分音符。圖 11 的指示符號為「ZZ」和「↓」，「↓」為四分音符、「ZZ」兩個八分音符，此外，還有另一種指示符號為「2」，指示該音為兩個八

分音符。

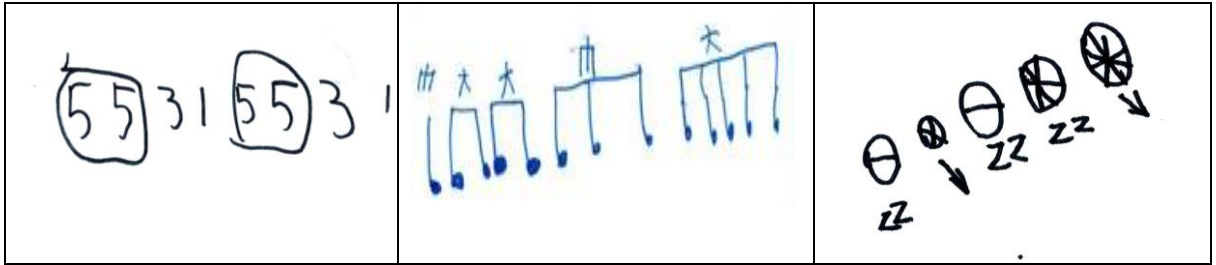


圖 9 110615-19 大
GG E C GG E C

圖 10 110608-6 大
C DD DD E GG

圖 11 110525-18 大
CC D CC EE F

(二) 結合兩種系統符號

在結合兩種系統的記譜中，圖 12 為結合數字和傳統節奏記譜，另外還有結合圖形邏輯結構（如圖 11 的音高）與傳統節奏記譜。

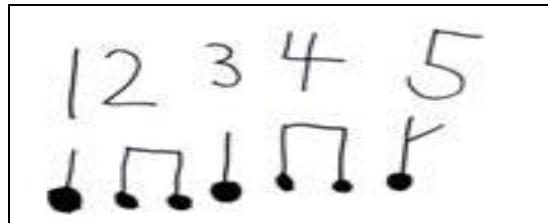


圖 12 110608-3 大
C DD E FF G

幼兒使用系統和指示性符號，或結合兩種不同記錄系統以同時記錄音高和音長，這展現幼兒能同時思維音高和音長兩種音樂元素之能力，同時也展現出幼兒具有看著自創樂譜，以正確的節奏哼唱出音高之能力。

過去研究發現孩童使用抽象（abstract）記號比繪形式（figural）的符號更能引導他們回憶音樂，且符號的使用包含某些層級性之關係（Barrett, 2002），本研究也發現抽象記號較能正確地回憶音樂，此外，本研究更進一步發現，隨著時間的增加，抽象符號的出現次數愈來愈多，而圖畫或繪形式卻愈來愈少。除了音樂認知的發展外，部分原因是幼兒基於記譜實務功能的需要，逐漸放棄圖畫或繪形式花時間與花功夫的記錄方式，因為此記錄方式會影響音樂思維的流暢性，故此，幼兒會逐漸選擇較方便的記錄策略替代之。

過去研究發現使用「節拍式」記譜，其音樂認知較「繪形式」進步（Bamberger, 1994），本研究發現使用「節拍式」記錄音樂，其音樂認知未必較「繪形式」進步，而與 Smith 等人的研究（1994）一致。在短期的資料收集研究中，使用「節拍式」記譜音樂認知較「繪形式」進步，這可能是事實，因為「節拍式」呈現拍子單位，較容易打出正確的節奏，但是在縱貫性長期研究中就不一定，因為幼兒在長期的記譜「練習」中，也同步在建構每個符號對他們的個人意義。以數字「2」舉例來說，有幼兒以它代表「一個」八分音符，另有幼兒以它表示「兩個」八分音符。若以「2」代表一個八分音符，他們的意義是架構在「1」是四分音符、「2」是八分音符、「3」是二分音符，按學習音長的順序，分別使用 123。若以「2」代表兩個八分音符，那麼他的思維是建立在一個數字為一拍，「1」表示在一拍中拍一下、「2」表示在一拍中拍兩下，那麼二分音符的記譜就會改用「1-」，以加一小橫線表示之。此亦聯結到教學中的節奏念名：「1」表示四分音符念 ta、「2」表示兩個八分音符念 titi、「1-」表示二分音符念 ta-a。按 Bamberger 的解釋：以數字表示一拍中拍打次數者，即為使用節拍式者，其音樂認知較進步，但在本研究發現以上兩者一樣精確，音樂認知發展不相上下。最後，本研究發現幼兒在「系統成形期」階段，可以精準地從自創記譜中回憶音樂，檢視該階段的記譜內容以符號之間的邏輯關係為其主要關鍵，而其對應的音樂認知為已建立音高的相對關係和音長的相對比值關係，此與國內的研究（李萍娜，2010）發現幼兒在記錄中呈現音高相對關係和音長比值關係，為分辨幼兒音樂元素理解的重要依據一致。

透過同儕互動、師生互動，會逐漸精鍊孩童的記譜策略、洞悉自創樂譜中的意義（Barrett, 2000; Carroll, 2007; Upitis, 1987, p. 29）且在互動中幼兒會自然的從自創符號邁向傳統樂譜（Upitis, 1992）。本研究也發現同儕互動在記譜發展中佔有重有的一席之地，然而，本研究卻沒有發現幼兒會自然的從自創符號邁向傳統樂譜。經幼兒基本資料分析，研究參與者僅有兩位幼兒在外面音樂班上課，雖然本研究發現部分幼兒會運用傳統節奏符號記譜（圖 12），除了非常少數是正確的使用，其於很多都是從中再自創意義如圖 10。此外，更沒有發現使用五線譜或任何水平線來呈現音高。

過去研究發現兒童自創樂譜型式有圖畫式、抽象模式、謎畫、文字、結合/精巧（Davidson & Scripp, 1988, p. 202-208），以及探索式、樂器圖形、樂器圖形加上音樂元素的指示、敲奏樂器的動作、表徵符號（Barrett, 1997, 1999）。本研究發現幼兒也會運用上述方式自創記譜，且在縱貫性追蹤時更進一步發現幼兒的自創記譜會從圖畫、圖形朝向語文符號、量化圖形，以及具邏輯關係結構之圖案，而進一步歸納分析為探索期、萌發期、圖形意義聯結期、系統成形期，以及同時記錄音高和音長期等之成長階段。

伍、研究結論與建議

一、研究結論

透過幼兒的文件分析與訪談，幼兒自創的音樂記譜之縱貫性發展與其音樂認知平行發展，說明如下。

- (一) 探索期：幼兒音樂認知處在音高和音長的感受階段。圖畫式的記錄與聲音之間的關係薄弱，尚無法將聲音轉換為有意義的符號記錄。屬於這時期的記錄特質為大量出現圖畫。
- (二) 萌發期：幼兒音樂認知為察覺音高間的聲音差異性，以及節奏長短的差異。在記譜創作中嘗試聯結圖型/符號與聲音。屬於這時期的記錄特質為仍以繪畫為主軸，但是會加上符號或是將圖形與聲音作初步的對應式聯結。
- (三) 圖形意義聯結期：幼兒音樂認知為已建立不同音高和音長的命名。聲音符號的對應關係已建立，以不同的符號/圖形來對應不同的聲音。此時，幼兒已能從符號中回憶聲音。屬於這時期的記錄特質為符號多於圖畫，但符號/圖形之間沒有關聯性。
- (四) 系統成形期：幼兒音樂認知為已建立音高的相對關係和音長的相對比值關係，且知道音高的高低排序和音長的長短排序。符號之間的邏輯關係已建立，幼兒不僅能從符號中明確的回想出聲音，且具同儕溝通功能。屬於這時期的記錄特質為全部都是符號，符號包含語文符號、量化形記號，以及具邏輯關係結構之符號。
- (五) 同時記錄音高和音長期：幼兒音樂認知為能同時思維兩種音樂元素。其記錄方式為使用系統和指示性符號，或結合兩種不同記錄系統以同時記錄音高和音長。屬於這時期的記錄特質為記錄音高和音長的符號相互對應。

二、研究建議

(一) 教育上的建議

1. 在研究進行時，為了解幼兒在記錄音樂時能先思考聲音，然後再記錄聲音，所以研究進行時，幼兒記錄完會請幼兒將其記錄的音樂哼唱回來，並作下研究記錄。結果，經過一段時間，大部分幼兒都呈現不錯之音準和節奏能力，一開始唱錯的，也能自我修正。本研究之音樂教學強調音樂感知與符號創作，其中開創幼兒音樂教學的另一種可能性：強調感受、表達與創作。故此，建議學前教師在進行音樂教學時，能嘗試跳脫常見的模仿練習，讓音樂教學是扎根在美感教育的感受、表達與創作中。
2. 幼兒自創音樂記譜是來自於長時間的探索與自我修正，而逐步轉換為音樂能力。在幼兒音樂

教學中常見教師偶爾會讓幼兒聽音樂然後創作音樂畫，之後音樂畫的相關課程就沒有再持續發展。在這種情境下幼兒所呈現的音樂畫內容常停留在初階的「探索階段」，只停滯在對音樂的體驗並沒有轉換成音樂能力。在現頒的幼托整合新課綱之美感領域中，從「探索與覺察」中發展至「表現與創作」，這當中是需要經歷長時間的醞釀、發展、修正與對話鷹架，而逐步將嘗試性的探索轉換為創作與表達的能力。故此，建議教師的幼兒音樂教學能提供長期的自創音樂記錄之發展機會，並追蹤幼兒從探索中轉換音樂能力的情形。

3. 幼兒在創作記譜時，如同畫一幅精緻的圖畫（圖 5）呈現視覺感官優美的線條，幼兒也運用數學認知之量化概念（圖 7、8）、圖形模式的邏輯（圖 10、11），或者聯結語文符號（圖 9、10、12）來創造記錄符號，其中聯結了美術、數學和語文領域。此外，幼兒更在社會互動中運用創作的符號進行溝通，並且相互學習。建議教師能運用幼兒自創樂譜時聯結的線索，發展統整性教學，並提供社會互動與建構之情境，使各領域能相互支援以深耕課程之內涵。
4. 幼兒會從自己本身的經驗、興趣開始發展符號記錄，如圖 1 幼兒對海洋世界有興趣，先畫滿海底世界的動物再加上音符。圖 3 幼兒畫爸爸媽媽帶孩子去玩，然後再依有無頭髮聯結音高，爾後隨著幼兒音樂思維的專注，雖然其記譜背後的情境慢慢不見，然而其背後的情境經驗之支持卻仍存在。幼兒會再根據情境上的需要再創造與延伸，例如幼兒自然加入樂器（圖 13），因為等一下在音樂區我們可以一起敲奏（訪 110330-11 中）；根據情境上的需要加入漸強（圖 14）因為愈來愈恐怖（訪 110323-4 大）；自行加入創造的圓滑與跳音記號，因為他們在跳不一樣的舞，這是跳跳跳的，這是用滑的（訪 110413-27 中）。在實務教學中，教師常採用認譜直接教學法，或者直接教導可運用的符號，而阻斷幼兒在創作符號時所想像的情境，以及個人經驗和興趣的聯結。故此，建議教師在進行符號創塑時，能看重幼兒自行聯結經驗與興趣的情境，允許幼兒創造出具有個人風格的符號。最後，在圖 3 中別人可能會分不清誰是 Sol，誰是 Mi，但是這位幼兒卻不曾搞亂，我們家爸爸比媽媽高，兩個哥哥比我高（作者為家中最小的妹妹），所以男生是 Sol 比較高，女生是 Mi.....音樂要從哪邊先唱都可以（訪 101104-22 中）。這「兩音」音樂帶給讀譜者許多樂趣，除了可以唱出多種不同的組合外，還敘說她家中的成員，以及他們周末所進行的活動。甚至，還可以看出誰是爸爸、誰是媽媽（拉跳繩的是成人）（札 110505）。

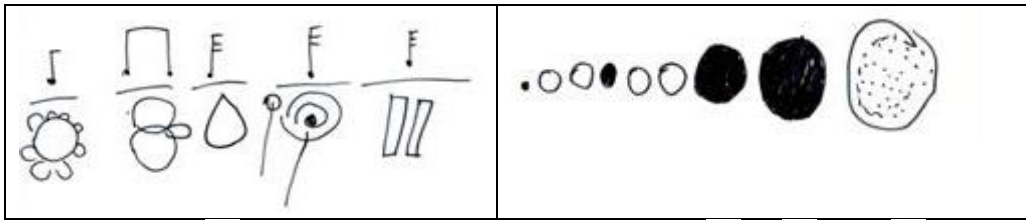


圖 13 110330-11 中 鈴鼓、響板、三角鐵、棒棒糖鼓、響棒

圖 14 110323-4 大 圖案越大代表越來越大聲

5. 在進行研究時，許多幼兒會運用量化關係的圖形來呈現音高或音長，最後部分幼兒會因為無法掌控圖形的大小比例而放棄。和王老師討論班上幼兒學習數量概念的情形，王老師解釋在數量大小的學習，先從比較大小開始，哪個較長，放在一起比一比，之後延伸到教室的長度測量，這時候無法拿來比一比，所以就必須發展測量的技術。幼兒討論要用鞋子來測量，但是發現不同人的鞋子有不同的結果，最後逐步討論到要有公定的長度單位，而發展到用尺測量的概念（訪 T110605）。幼兒容易建立大小拿來比一比的概念，所以運用在音樂記譜時，他們大都停留在這一個符號和前面的符號比一比，結果整體來看時，其比例就拿捏不到，如圖 8 前面的 E 音與後面的 E 音長度不同。當幼兒運用量化圖案卻又拿捏不到比例時，這時候是教師鷹架測量概念的最好時機，數量長短用尺，但是音樂高低就可以導入水平線的運用，爾後逐漸朝向五線譜（札 110605）。故此，建議教師在進行自創樂譜時，能仔細觀察和記錄幼兒的進展適時鷹架。

（二）研究上的建議

1. 在研究進行時，王老師發覺記譜能力較強的幼兒，其語文閱讀能力通常也較強（訪 T110506）。幼兒閱讀圖畫書的能力包含認字能力與建構圖像之能力，其皆與表徵符號有關。由於幼兒在記譜時會「假借」與轉換各種符號來記錄音樂，他們的語文符號與音樂符號的發展，是否有相關則需實徵研究進一步證實。建議未來之研究可進行幼兒各領域表徵符號能力之相關性研究，爾後，能將其結果運用在各領域符號萌發之統整教學中。
2. 由於本研究之設計，教師和研究者皆不介入幼兒的樂譜創作，故此，沒有在關鍵時刻進行鷹架。建議未來的研究，可以透過與帶班教師進行協同行動研究，發展幼兒記譜的引導策略，透過協同教師的對話、辯論、省思，以及幼兒的反應，發展出能保有幼兒個人經驗，以及個人風格的教師鷹架策略，以持續改善現今之幼兒音樂教育。

註釋

- 1.研究中所使用的測驗為 Domer 和 Gromko 於 1996 年所編的 Test of Visual Contours。
- 2.該音樂創造力之測驗為 Webster (1977, 1983) 所編的 Measure of Creative Thinking in Music II。
- 3.該測驗工具為 Gordon (1979, 1982) 所編的 Primary/Intermediate Measure of Musical Audiation。

參考文獻

中文部分

- 李萍娜、許瑛珍、林佳蓉 (1998)。台灣地區學齡前幼兒學習音樂狀況調查。**嘉南學報**，24，194-207。
- 李萍娜 (2007)。幼兒在音樂區行為之探究。**藝術教育研究**，14，25-59。
- 李萍娜、顏端儀 (2008)。南部地區公立幼稚園音樂教學概況與影響音樂教學因素之探討。**兒童與教育研究**，4，51-86。
- 李萍娜 (2009)。私立托兒所外聘教師擔任音樂教學之個案研究。**教育研究學報**，43(2)，1-28。
- 李萍娜 (2010)。幼兒自創音樂記錄之研究。**藝術學報**，87，413-436。
- 陳向明 (2004)。社會科學質的研究。臺北市：五南。

外文部分

- Bamberger, J. (1980). Cognitive structuring in the apprehension and description of simple rhythms. *Archives de Psychologie*, 48, 177-199.
- Bamberger, J. (1982). Revisiting children's drawings of simple rhythms: A function of reflection-in action. In S. Strauss (Ed.) *U-shaped behavioral growth*. New York: Academic Press.
- Bamberger, J. (1994). Coming to hear in a new way. In R. Aiello (Ed.), *Musical Perceptions* (pp. 131-151). Oxford: Oxford University Press.
- Barlow, C. M. Jolley, R. P. & Hallam, J. (2011). Drawings as memory aids: Optimising the drawing method to facilitate young children's recall. *Applied Cognitive Psychology*, 25: 480-287.
- Barrett, M. (1997). Invented notations: A view of young children's musical thinking. *Research studies in music education*, 8, 2-14.
- Barrett, M. (1999). Modal dissonance: An analysis of children's invented notations of known songs, original songs, and instrumental compositions. *Bulletin of the council for research in music education*, 141, 14-20.
- Barrett, M. (2000). Windows, mirrors, and reflections: A case study of adult constructions of children's

- musical thinking. *Bulletin of the council for research in music education*, 145, 43-62.
- Barrett, M. (2001). Constructing a view of children's meaning-making as notators: A case-study of a five-year-old's descriptions and explanations of invented notations. *Research studies in music education*, 16, 33-45.
- Barrett, M. (2002). Invented notations and mediated memory: A case-study of two children's use of invented notations. *Bulletin of the council for research in music education*, 153/154, 55-62.
- Barrett, M. (2004). Thinking about the representation of music: A case-study of invented notation. *Bulletin of the council for research in music education*, 161/162, 19-28.
- Barrett, M. (2006). Inventing songs, inventing worlds: the 'genesis' of creative thought and activity in young children's lives. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 201-220.
- Boehm, P. A. (1999). *The effects of a compositional teaching approach using invented notation and a non-compositional teaching approach on scores of music achievement and scores of music creativity in first-grade children*. Unpublished doctoral dissertation, Kent State University, Kent, OH.
- Carroll, D. (2007). *Children's use of personal, social and material resources to solve a music notational task: A social constructivist perspective*. Unpublished doctoral dissertation, McGill University, Canada.
- Coates, E. & Coates, A. (2006). Young children talking and drawing. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 221-241.
- Davidson, L., & Scripp, L. (1988). Young children's musical representations: Windows on music cognition. In J. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition* (pp. 195-230). New York: Oxford University Press.
- Domer, J., & Gromko, J. E. (1996). Qualitative changes in preschoolers' invented notations following music instruction. *Constructions to Music Education*, 23, 62-78.
- Gardner, H. (1980). *Artful scribbles: The significance of children's drawings*. New York: Basic Books.
- Gluschkof, C. (2002). The local musical style of kindergarten children: A description and analysis of its natural variables. *Music Education Research*, 4(1): 37-49.
- Grave, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gromko, J. E. (1994). Children's invented notations as measures of musical understanding. *Psychology of Music*, 22(2), 136-147.
- Gromko, J. E., & Poorman, A. S. (1998). Developmental trends and relationships in children's aural perception and symbol use. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 16-23.

- Hargreaves, D. (1996). The development of artistic and musical competence. In I. Deliege & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (pp. 145-170). Oxford: Oxford University Press.
- Hopperstad, M. H. (2008). Relationships between children's drawing and accompanying peer interaction in teacher-initiated drawing sessions. *International Journal of Early Years Education*, 16(2), 133-150.
- Hultberg, C. (2002). Approaches to music notation: The printed score as a mediator of meaning in western tonal music. *Music Education Research*, 4(2), 185-197.
- Matuga, J. M. (2004). Situated creative activity: The drawing and private speech of young children. *Creativity Research Journal*, 16(2 & 3), 167-281.
- McCusker, J. (2001). *Emerging musical literacy: Investigating young children's music cognition and musical problem-solving through invented notations*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Rochester, Rochester, NY.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. New York: Norton.
- Smith, K. C., Cuddy, L. L., & Uptis, R. (1994). Figural and metric understanding of rhythm. *Psychology of Music*, 22(2), 117-135.
- Uptis, R. (1987). A child's development of notation through composition: A case study. *Arts and Learning Research*, 5(1), 102-119.
- Uptis, R. (1992). *Can I play you my music?* Portsmouth, N. H.: Heinemann.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Cambridge, MA: Havard University Press.
- Wright, S. (2007). Graphic-narrative play: Young children's authoring through drawing and telling. *International Journal of Education & the Arts*, 8(8): 1-28.
- Wolf, D. P., & Perry, M. D. (1988). Becoming literate: Beyond scribes and clerks. *Theory into Practice*, 27(1): 44-52.

A study of longitudinal development of young children's self-invented notations

Pynq-Na Lee Sheng-His Lin



Abstract

This study investigated the longitudinal development of young children's self-invented notations. Through teaching pitches and rhythms, the researcher guided children to create notations. A method of qualitative study was employed to collect and analyze the children's notations and interviews. The results found that the stages of longitudinal development were exploration stage, emergent stage, connections of graphic sign and meaning, system readiness, and combination of pitches and rhythms. 1. Exploration stage: Children were building their sensation of pitches and rhythms, and the connections between pictorial drawings and music were weak. 2. Emergent stage: Children had sensed the difference among various pitches and rhythms, and attempted to make connections between graphic signs and sound. 3. Connections of graphic signs and meanings: Children had built the concept of naming pitches and duration, and made the connection of signs and sound. 4. System readiness: Children had built the concept of relative position of pitches and relative ratio of duration, and the order of pitches and duration. Logic relation among signs is shown on notations, and children could precisely recall the music from their notations. 5. Combination of pitches and rhythms: Children were able to think pitches and rhythms simultaneously, and the notational strategies included a system with indicative signs or combination of two systems.

Keywords: Music teaching for young children, music expression, music notation, music symbolic representation, self-invented notation

Investigating the Relationship between Self-regulatory Capabilities and English Proficiency Levels for Arts Students in Taiwan: Do we put old wine in new bottles?

Min-chen Tseng



Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between self-regulatory capabilities and English proficiency levels for arts students. Many studies have proven students who are able to regulate their own learning in facing distractions and difficulties in learning perform and learn better than students who lack self-regulatory capabilities. Arts students have to regulate themselves when practicing their professions (e.g. dance majors need to control their weight and endure the pain of body stretches). Therefore, what are arts students' self-regulatory capacities and how are they correlated with their English proficiency levels? A total of forty-six students participated in this study. They were equally divided into two groups: High Proficiency Learners (HPL) and Low Proficiency Learners (LPL). The results show the mean score of self-regulation capabilities for all the participants was 212.67 (SD = 15.14), which indicated low self-regulation capacity. The students in the group of High Proficiency Learners (HPL) received a mean score of 212.78 (SD = 17.65), whereas the students from the group of Low Proficiency Learners (LPL) obtained a mean score of 211.32 (SD = 12.37). When comparing the students' self-regulation capabilities and English proficiency levels with a correlational test, no significant difference was found. However, in the listening comprehension test, a significant correlation was found ($r = .319$, $p = .033 < .05$). More qualitative and quantitative data on arts students are needed in further studies to form a pattern of how arts students learn English.

Keywords: Arts Students, Self-regulatory, GEPT

English Track, General Education Center, National Taiwan University of Arts Associate Professor.

Introduction

Self-regulation has been extensively studied in different academic fields, but is rarely looked at in arts students. In Taiwan, students majoring in arts are very different from those from comprehensive universities. Most of them belonged to talent classes such as music, dance, or fine arts since junior or senior high school. Since they spend most of their time practicing their professions, their academic studies are often neglected, including English. In addition, they enter universities on the basis of their art works or performances. Academic performance occupies only part of the criteria for entering universities. Winner and Cooper (2000) in their article “Mute those claims” found there was actually no evidence for a causal link between studying the arts and improved academic achievement. This challenged a strong belief that had developed among policymakers and arts advocates that the arts can play a powerful role in education because the skills and attitudes learned, and time and effort spent through the arts can help students in academic areas of learning. This conclusion may sound gloomy if it indicates the arts have failed to support success in academic areas. As a matter of fact, a similar situation happened to me when I first taught English at an arts university because I was told arts students’ academic performances were not as good as other comprehensive university students. However, after I had started to teach these students for several cases, it was clearly not the case. A lot of arts students indeed do very well in both their profession and in their English proficiency. This stimulated me to study why some students are distinguished both in their profession and in learning English. The study aimed to find a way to help other arts students who may be accomplished in their specialties but not in English.

Review of the Literature

In the cognitive development, the capabilities to regulate cognition are essential for adaptive growth and development (Saarni, Mumme, & Campos, 1998; Schneider & Bjorklund, 1998). Students who are able to regulate their own learning in facing distractions and difficulties in learning perform and learn better than students who lack self-regulatory capabilities (Pintrich, 2000). Self-regulated learning is an active and constructive process. It means that students set goals for their learning and attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior in the service of those goals, guided and constrained by both personal characteristics and the contextual features in that environment (Pintrich, 2000). In the development of self-regulation, cognitive factors may play a role through two main ways: First, change the goals or criteria that are used to guide self-regulatory processes. Second, improve the speed and efficiency of the self-regulatory processes themselves. However, there are some limitations in

cognitive resources, especially the amount of information that students can be processed or attended to at any point in time and the speed at which the cognitive system can operate on this information (Miyake & Shah, 1999; Schneider & Bjorklund, 1998). In the cognitive models, working memory is the central theoretical construct that supports the maintenance of task-relevant information during the performance of processing a cognitive task (Shah & Miyake, 1999). Corbetta and Shulman (2002) points that different parts of networks in the brain are responsible for different attentional functions. One is top down selection and processes. It relies on the parts of intraparietal cortex and superior frontal cortex. The other system is lateralized to the right hemisphere, and it detects behaviorally relevant stimuli, particularly with those that are particularly salient or unexpected. Self-regulated learning is a complex cognitive process. It is clearly related with the maintenance of task-relevant information during the performance of cognitive tasks. The function of working memory should be related to self-regulated learning. Also, monitoring task performance is an important function of working memory. Goal setting and monitoring are both important components of self-regulated learning. Miyake and Shah (1999) note that working memory is not really about memory itself. It is about control and regulation of cognitive action.

Self-regulated learning within language teaching

Self-regulation is not commonly seen in language teaching field. It originates from the literature of health psychology, educational psychology, and organizational psychology. To explain self-regulated learning from the perspective of foreign language teaching, the common concepts are self-direction, self-instruction, and autonomous learning (McDonough, 2001). To find a similar explanation, Cohen (1990) states that learners make decisions, along or with the help of others, about what they need or want to know, how these learners set goals for learning, what resources and strategies when learning a foreign language, and how they will assess themselves. Many scholars define learning strategies in different categories.

- (A) Ramirez (1986) divide learning strategies into three categories: classroom behaviors, individual study tactics, and social interaction behaviors.
- (B) Rubin (1987) separates learning strategies into four parts: cognitive strategies, metacognitive strategies, communication strategies, and social strategies.
- (C) Wenden and Rubin (1987) put learning strategies into three categories: learning strategies, communication strategies and social strategies.
- (D) Saville-Troike (1988) divides learning strategies into two ways when studying children learning

English as a second language: intrapersonal (cognitive) and interpersonal (social) learning strategies.

No matter which categories that learning strategies are divided, they are basically three categories: cognitive, metacognitive, and social/affective (O'Malley et al. 1985; Chamot & Kuper, 1989; Fleming & Walls, 1998).

Under the context of foreign language learning, cognitive strategies include clarification/verification, guessing/inductive inferencing, deductive reasoning, practice, memorization, and monitoring (Rubin, 1987). The metaconigitive strategies means planning, monitoring, and evaluating one's learning activities, and setting priorities (Wenden, 1987). Metacognitive strategies also include self-managing, using advance preparation and advance organizers, directing one's attention, using selective attention, and delaying production (O'Malley et al, 1985). Social/strategies contain behaviors such as seeking communication (verbal and nonverbal) with target language speakers are considered social strategies, and affective strategies include the task with a positive frame of mind and coping with emotional and motivational problems (Ramirez, 1986).

Chamot and Kupper (1989) conducted a study lasting three years of learning strategies and their result showed that successful learners used learning strategies more often, more appropriately, and with greater variety, but less successful learners applied fewer strategies and used them inappropriately for the task at hand. Their study also revealed that different types of language tasks need different types of strategies and that students used fewer metacognitive than cognitive strategies. Therefore, when learning a foreign language, it is suggested that all learners, no matter what their level are, should possess cognitive control over their learning efforts and talk about their own mental processes. The role of teachers is that they can benefit from the students' awareness and guide them to use appropriate strategies. Oxford (1993) provided some suggestions for teachers to adopt these strategies in their teaching: (1) strategy training builds on students' attitudes, beliefs, and stated needs; (2) affective issues in strategy training should be addressed directly; (3) strategies should be chosen to complement other strategies, and they should be integrated in the curriculum over a long period of time. (4) strategy training should be explicit, overt, and relevant, and should provide plenty of practice. (5) learners should help to evaluate the success of the training and the value of the strategies.

In the classroom learning, it is not so linear as the self-regulated learning implies. In school, students usually pursue multiple goals. They intend to learn and seek positive experiences. Different types of goals are interacted in complicated ways and it change over time. Boekaerts (1997) and Boekaerts and

Niemivirta (2000) provided a model of self-regulation in which students face two priorities in classroom learning. One priority is to achieve growth goals that increase resources. For example, students seek to deepen their knowledge or increase their cognitive and social skills. The other propriety is to maintain emotional well-being within reasonable bounds. For instance, students try to look smart and protect their self-esteem or they try to avoid harm and secure resources. Boekaert (1999) stated that students fight to balance theses two priorities, and look and see the divide between tracks for growth goals and well-being goals. Boekaert found that students would mater goals and activities under favorable appraisals of tasks and opportunities for learning e.g. feelings of relevance, interest, and efficacy, whereas students would focus on well-being under a sense of difficulty, disinterest, or stress. Boekaert further proposed two parallel processes for self-regulation model:

Top-down self-regulation

The top-down process means that students choose learning goal or goals that increase academic resources. It is top down because students adopt learning goals steer the process. Winne (1995) pointed out that the cognitions, feelings, and actions of top-down self-regulation as characteristic of self-regulated learners. Not all students adopt mastery goals when they first tackle tasks. Some students complain their teacher's attempts to make them monitor and reflect on their learning, giving preference to established work habits and learning styles that may be maladaptive (Boekaert & Minnaert, 2003; Corno, 2004). Other students seek friendships and harmony with peers. They are pursuing social goals and they prefer close collaboration with peers to a work situation in which opinions are criticized and friendships may be compromised. Still some students begin work with competitive, performance goals but become oriented toward mastery as they work. Cues from the work environment trigger such evidence of cooperation with others and shifting goals (Volet & Lawrence, 1989; Lawrence & Volet, 1991).

Bottom-up self-regulation

It means self-regulation is triggered by cues from the environment. Students receive rewarding feedback from the tasks and classroom and it helps to establish to their priority of work and generate changes in work styles. Students become emotional well-being when environmental cues signal that all is not well and that resources have to be redirected. For example, when students feel bored, isolated, or insecure, they may raise the priority of entertainment, belongingness, self-determination, or safety goals, respectively. Students prefer to maintain or restore positive feelings than to pursue growth goals

(Boekaerts & Corno, 2005). While students on the well-being track, it is observed that they tend to deliberately withhold effort from the learning task or seem to work playfully with less vigilance.

Boekaerts and Corno (2005) provide several major measurements to assess aspects of self-regulation in classrooms.

(1) Self-report questionnaires: most self-regulation questionnaires adopt reliable Likert-type scales. This is a quantitative approach to assessment that depends on relatively large numbers of respondents to serve predictive functions.

(2) Observations of overt behavior: observations tell ongoing actions. Students do not need to recall their actions. Observers decide a priori which categories of self-regulation strategy use and process they intend to observe and whether they will focus on individual students or the interaction between teachers and students. During the observations, coding systems are applied by running records of what is going on in the class and a record of what the target students or teachers said. The observation method provides abundant verbal and nonverbal data in relation to tasks and social interaction patterns for target students.

(3) Interview evidence: The purpose of using interview is to gather qualitative data about students and teacher's experiences. There are four types of interview. The first one is unstructured interviews. It is to invite students to tell their stories and data are narratives. The second is structured interview. It prevents students from jumping from one thought to another by asking them critical questions. The third one is semi-structured interview. It allows researchers to select from the interview sheet and encourage students to reflect on their strategy use, thoughts, and feelings as well as on their awareness of specific features of the classroom context. The fourth one is stimulated recall.

(4) Think aloud protocols: in this method, students write down their thought, feelings and self-regulation strategies when they solve a problem or complete an assignment. This provides rich verbal data from students. The advantage is to retrieve ongoing thoughts and feelings, but the disadvantage is that students, particularly younger one, may not have enough vocabulary to describe their inner thoughts.

(5) Traces of mental events and processes: this method is to examine aspects of student work or work samples. Students work tells researchers something about the way students regulate their learning process, giving evidence. For example how students make a distinction between major points in the text and the details.

(6) Situational manipulations: this method is to set up situational manipulations in true experiments. The famous example is Rheinberg, Vollmeyer, and Rollett's study in 2000. They constructed a computer program and asked students to detect the system's structure by freely manipulating input variables and

analyzing the resulting effects on the output variables.

(7) Recording student motivation strategies as they work: the assessment is obtained during the orientations, performance, and verification stages of problem solving. A beeper sounds at regular intervals, and it signaled that students had to register on a five-point scale how confident they feel about their solution at that point.

(8) Keeping diaries: Students can keep a diary and record their metacognitive or motivation and volition strategies.

In comparison of foreign language teaching and self-regulation models, the former one emphasizes cognitive strategies over metacognitive or social/affective strategies. Language learners are more complex than a cognitive machine. Foreign language research focuses on affective factors, but not to the extent that it addresses cognition. Nevertheless, the two fields can benefit from each other. Foreign language researchers conceptualize the learners as a whole person rather than a cognitive entity and the concepts can be enhanced and enriched by putting psychologists' notions of self-regulated learning into consideration. In turn, psychologists who are interested in self-regulated learning can benefit from foreign language teachers' continuous study on learning strategies (McDonough, 2001).

Self-regulation has been widely studied in educational field. Here are some studies in relation to language learning and arts students. In 1997, Oreck, Baum, and Owen observed talented arts students at the ArtsConnction, which was founded in 1979 through a collaboration between the New York City Department of Cultural Affairs, the New York City Youth Bureau, and the New York City Board of Education. They conducted a longitudinal study over six years, and demonstrated that artistically talented students applied a range of self-regulatory behaviors and effective learning strategies to academic tasks. They noticed students' improvement on standardized English reading tests, and provided evidence that successful learning strategies and behaviors in the arts can be transferred to learning academic tasks. In their report, they found the art-talented students had self-set performance goals and expressed confidence in their artistic ability. Interviews revealed that the students were aware of the strategies necessary to succeed in their particular art forms. The students described how they set personal goals and criticized or complemented themselves for their performance. These students were not explicitly taught the regulatory behaviors. Oreck, Baum, and Owen's studies shed the light that self-regulatory behaviors are a promising area for the study of transferring between the arts and the other academic subjects because they can be developed and observed in both the arts and the regular classroom. In 1998, Wolters and Pintrich studied self-regulated learning in three subjects, namely mathematics, English, and social studies. The

participants were 545 seventh and eighth grade students, and they were asked to fill out a self-report questionnaire. Mean level difference was shown in cognitive strategy use, but not in regulatory strategy use or academic performance. The results indicated that the relations among these constructs were very similar across the three subject areas examined. In recent years, Shirkhani and Ghaemi (2011) argued the barriers to self-regulation of language learning in the basis of Bandura's ideas. They provided three reasons that make the complete of language teaching impossible. The first one was it took a great amount of time for a teacher to teach a language and learners may not have the same amount of time. Second, the objectives of learners even within one classroom may differ from each other. Third, learners carry individual differences which cause them to learn differently at different rates. They pointed out seven barriers to self-regulation. The first one was incompetence which indicated that learners who are more competent have better chances to take control over of their own learning and gain higher levels of self-regulation whereas students who are less competent have fewer opportunities available to them and they are less likely to become self-regulated learners. The second barrier was unwarranted fears. Learners with less fear to failure, wrong decisions and actions, are more able to make decisions about their learning and thus to self-regulate their own learning, but those with unwarranted fears do not have enough courage and belief in their own ability to manage their learning and therefore, cannot self-regulate their learning easily. The third one was excessive self-censure. Some learners are in habit of self-censuring to different reasons such as fear of failure, being reprimanded, and having enough self-confidence. They are blame themselves of anything they make decision about. Therefore, these kinds of learners usually leave decisions to others such as parents or teachers. In this way, they can never self-regulate their learning successfully. The fourth barrier was low perceived self-efficacy. Learners with high self-efficacy have more reason and motivation to try to self-regulate their own learning. Learners' beliefs and thoughts about their ability in learning can lead them more successful learning and this would lead to higher self-efficacy beliefs in them. The fifth one was social inhibitors. Learners who experience discrimination, prejudice have not been able to see the positive consequences of self-regulated learning. This type of learners cannot be expected to self-regulate their own learning. The sixth one was the lack of intrinsic reinforcement. Learners who have extrinsic reinforcement may have some improvement in performance but this is only as far as the extrinsic reinforcement exists. As long as the reinforcement disappears, successful performance fades. Only those who carry intrinsic reinforcement can continue to have successfully learning. The last one was the inability to set goals. Setting goals involves establishing a standard or objective as the purpose of one's action (Zimmerman, 1998). Learners who are unable to set

goals would not evaluate their goal progress and adjust strategies to ensure success. In 2012, Ping and Siraj explored self-regulatory strategies form vocabulary learning among Chinese EFL learners in Malaysia. The results show that cognitive deep processing strategies and meta-cognitive strategies are rarely applied by the learners. The lack of strategy knowledge was the major reason that caused learner's low self-efficacy and motivation. They suggested that there was an urging need to teach Chinese EFL learners of using different types of strategies. In 2013, Ghyasi, Yazdani, and Farsani investigated the relationship between personality types and self-regulated learning strategies of language learners. They found two major findings. Personality type was an effective predictor for the tendency to use different learning strategies. Students who scores high on conscientiousness were more likely to use all strategies, particularly managing time and study environment, and students with high extraversion were more likely to use peer learning and help seeking strategies.

Research Questions

Therefore, the major purpose of this study was to examine the relationship between arts students' self-regulation capabilities and their English proficiency levels. This study also attempted to find out whether the relationship between self-regulation and EFL success falls in line with the predictions of previous research. To achieve these goals, the following research questions were formulated:

1. What were the arts students' self-regulation capabilities? How was it related to their English proficiency levels?
2. What were the arts students' self-regulation capabilities in the seven subscales, namely receiving, evaluating, triggering, searching, formulating, implementing, and assessing? Which subscales best predicted students' English proficiency?
3. How were the art students with high and low English proficiency levels related to the seven self-regulation subscales?

Method Participants

Forty-six Taiwanese students majoring in art-related fields participated in this study. Eleven students were from the Department of Multimedia & Animation arts, and six students majored in Graphics Communication Arts. Five students came from the Department of Drama and Visual Communication Design respectively. Four students were from the Department of Radio & Television, Fine Arts, and Craft & Design individually. The rest of the students were from Dance, Sculpture, Music,

and Motion Pictures.

Materials

One online GEPT-style test and one questionnaire were implemented to retrieve the research questions. In the Online GEPT (General English Proficiency Test)-style Test, the articles and questions were constructed by an online testing company. It gave free access to every participant who was registered as a full-time student and received the test. After reading articles and answering the questions, participants' answers were sent to a database. They obtained their scores immediately. The GEPT is developed by the Language Training and Testing Center at National Taiwan University. It is divided into five levels: Elementary, Intermediate, High-Intermediate, Advanced and Superior. The GEPT is commonly recognized by various government institutions, companies, and schools in Taiwan.

The Self-regulation Questionnaire (SRQ) was formulated by Miller and Brown (1991). It is composed of seven steps: 1. receiving relevant information; 2. evaluating the information and comparing it to norms; 3. triggering change; 4. searching for options; 5. formulating a plan; 6. implementing the plan; 7. assessing the plan's effectiveness. A total of 63 items composed the questionnaire, which adopted a 5-point Likert scale where 1 = "Strongly disagree," 3 = "Uncertain or unsure," and 5 = "Strongly agree." Among the 63 items, 26 were regarded to be reverse-scaled (R). For the reverse-scaled items, 1=5, 2=4, 3=3, 4=2, and 5=1. The range for interpreting SRQ was as follows:

≥ 239 High (intact) self-regulation capacity

214-238 Intermediate (moderate) self-regulation capacity

≤ 213 Low (impaired) self-regulation capacity

The thirty questions were processed by a reliability test. The Cronbach's alpha was .83. It reached a high reliability. As Neuman (2001) points out, reliability tests are an indicator of the trustworthiness of a questionnaire. High reliability is considered as significant and signaled all items included were reliable.

Procedure

The experiment began with the participants taking the GEPT-style test and then the questionnaires were handed out to them during regular class hours in their classrooms. Students were informed of the study and informed consent was given. The students were also told they had the choice not to fill out the questionnaires or to quit any time they wanted.

Results

A total of forty-six students participated in this study. They were equally divided into two groups: High Proficiency Learners (HPL) and Low Proficiency Learners (LPL). The students in the HPL group obtained a mean score of 151 on a GEPT-Style test, whereas the students in the LPL group received a mean score of 114.65 on the same test (See Table 1). A t-test was used to compare the differences between the scores of the two groups. It showed a significant difference among the GEPT scores. The findings suggest learners in the HPL group obtained a significantly higher score than the ones in the LPL group. If there had been no significant difference, it would have signaled there was no difference between the total scores of learners from the HPL group and the LPL group. Therefore, the HPL group scored significantly higher than the LPL group on the GEPT-style test.

Table 1

T-test Results of the GEPT-style Test Scores for the HPL and LPL Group

	Groups	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>P-value</i>
GEPT-style Total Score	HPL Group	23	151.00	15.74	.000***
	LPL Group	23	114.65	14.91	
Listening	HPL Group	23	72.52	12.29	.000***
	LPL Group	23	52.96	9.59	
Reading	HPL Group	23	78.48	7.41	.000***
	LPL Group	23	61.70	13.84	

Note. HPL = High Proficiency Learners, LPL = Low Proficiency Learners. *** $p < .005$.

Examining students' self-regulation capabilities, the mean score of self-regulation capabilities for all the participants was 212.67($SD = 15.14$). For the students in the group of High Proficiency Learners (HPL), they received a mean score of 212.78 ($SD = 17.65$), whereas the students from the group of Low Proficiency Learners (LPL) obtained a mean score of 211.32 ($SD = 12.37$). When comparing the students' self-regulation capabilities and English proficiency levels with a correlational test, no significant difference was found. However, for listening comprehension, a significant correlation was found ($r = .319$, $p = .033 < .05$). For high proficiency learners and low proficiency learners, no significant correlations

were found between their self-regulation capabilities and their English proficient scores.

Regarding the seven subscales of self-regulation capabilities, the results are shown in Table 2. The highest mean score for all participants was “searching” for options, whereas the lowest one was “evaluating” the information and comparing it to norms. When comparing the self-regulation capabilities between high proficiency learners and low proficiency learners, a significant difference was shown in “evaluating” the information and comparing it to norms. Among the seven subscales, students in the LPL group received higher mean scores than HPL students in the “evaluating” and “triggering”.

Table 2

T-test Results of the GEPT-style Test Scores for the HPL and LPL Group

	Groups	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>P-value</i>
Receiving	All students	46	29.35	3.22	.652
	HPL Group	23	29.57	3.65	
Evaluating	All students	46	28.47	2.99	.022*
	HPL Group	23	27.48	3.18	
Triggering	All students	46	32.80	3.43	.783
	HPL Group	23	31.87	7.64	
Searching	All students	46	33.26	3.64	.337
	HPL Group	23	33.78	4.12	
Planning	All students	46	30.09	4.83	.810
	HPL Group	23	30.26	5.92	
Implementing	All students	46	28.76	4.00	.083
	HPL Group	23	29.78	3.81	
Assessing	All students	46	29.61	2.44	.230
	HPL Group	23	30.04	2.53	

To correlate English proficiency level with the seven subscales of self-regulation, the results are listed in Table 3. Significant correlations appear in the sections of evaluating and implementing for all

participants. For students from the HPL group, one significant correlation was shown in implementing, whereas for students from the LPL group, no significant correlation was found among the seven subscales.

Table 3

Correlation of GEPT-style Test Scores and the Seven Sub-scales

	Groups	N	r	Sig. (2-tailed)
Receiving	All students	46	.076	.616
	HPL Group	23	.301	.163.
Evaluating	All students	46	-.356	.016*
	HPL Group	23	-.194	.376
Triggering	All students	46	.289	.054
	HPL Group	23	.353.	.107
Searching	All students	46	.197	.190
	HPL Group	23	.216	.107
Planning	All students	46	.225	.133
	HPL Group	23	.374	.079.
Implementing	All students	46	.343	.020*
	HPL Group	23	.423	.045*
Assessing	All students	46	.022	.886
	HPL Group	23	-.283	.191.

A stepwise regression analysis was used to find the best predictors of the seven subscales. Evaluation was the only significant predictor for the arts students (See Table 4). This meant arts students could evaluate the information and compare it to the norms.

Table 4

Stepwise Regression Analysis of 7 Subscales in Self-regulation Capabilities

Predictor	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
evaluating	213.864	32.603	-.355	6.560	.000
	-2.831	1.136		-2.493	.017

Discussion

To answer research question one “what are the arts students’ self-regulation capabilities? How is it related to their English proficiency levels?” The total score self-regulation capabilities for all participants is 212.67. The range for interpreting the SRQ above 239 indicates high (intact) self-regulation capacity; Scores of 214-238 indicate intermediate (moderate) self-regulation capacity, and scores less than 213 indicate low (impaired) self-regulation capacity. The mean scores for high and low proficiency learners were 212.78 and 211.32, respectively. Unfortunately, all the arts students are identified as low self-regulation capacity in regard to learning English. Their self-regulation capabilities are not significantly correlated with their English proficiency level which contains two scores: listening and reading comprehension tests. However, in the listening comprehension test, a significant correlation was found ($r = .319$, $p = .033 < .05$). Students with higher listening comprehension skills show adequate self-regulation capabilities. For students in both high and low proficiency levels, no significant correlations were found between their self-regulation capabilities and their English proficiency scores.

Regarding research question 2, what were the arts students’ self-regulation capabilities on the seven subscales, namely receiving, evaluating, triggering, searching, formulating, implementing, and assessing? For all students, the highest mean score was “searching ($M=33.26$, $S.D. = 3.64$)”, the second one was “triggering ($M=32.80$, $S.D. = 3.43$)” and the third one was “planning ($M=30.09$, $S.D. = 4.83$)”. The arts students are able to accomplish goals they set for themselves, and they can do it if they want to make a change. They will look for advice from teachers, classmates or senior schoolmates for change, or look for information on the Internet. When they see a problem in learning English, they will find possible solutions. They think there is more than one way to accomplish something. They have sufficient confidence in learning English. When they set a goal, they will try their very best to achieve it. Arts students spend most of their time practicing their professions. They are confident in their abilities. The

result generates an interesting topic. When learning English, the arts students are willing to look for help or advice. When they are learning their profession, they are also fully devoted because it is something they like to do. Otherwise, they would not have learned to play piano, dance, or paint since childhood. Then the question becomes if they have more time or the same time studying English, will it be make big difference between their professions and their English proficiency levels? The results show they have a high willingness to learn English. Does the cause of their low English proficiency levels lie with their lack of time and practice, their personal likeness of English, or elsewhere? On the other hand, the lowest mean score was “evaluating ($M=28.47$, $S.D. = 2.99$)”. The arts students think the way they learn English is not different from their classmates or friends. They do not that care about how people view their English performance. Their classmates, parents, family members, or themselves tend to compare with each other. Normally, the influence of parents or family members is powerful in Taiwanese society. Being an arts student is not easy. It is understandable they are different from students of comprehensive universities. If they are just like other regular university students, there is no style or innovation in their performance. In addition, there is a stereotype that arts students’ English is not as good as others. Under this protective umbrella, arts students do not care how people view them as much as other students do. Nevertheless, there remains a large gap between the arts students’ willingness to study English and why they do not care how people view them.

In answering research question 3 “how were the art students with high and low English proficiency levels related to the seven self-regulation subscales?” a correlational test was used to examine the relationship between high and low proficiency learners. For high proficiency learners, the highest mean score was “searching ($M=33.78$, $S.D. = 4.12$)”, meaning high proficiency learners are more willing to make some changes if they want to and they would look for information and seek advice. However, the lowest mean score for high proficiency learners was “evaluating ($M=27.48$, $S.D. = 3.18$)”. These high proficiency learners think the way they learn English is the same as others. For low proficiency learners, the highest mean score was “searching ($M=33.78$, $S.D. = 4.12$)”, which is similar to the group of high proficiency learners. However, the lowest mean score was “implementing ($M=27.74$, $S.D. = 4.00$)”. The low proficiency learners tend to get distracted from their plans, and they could not stick to the thing that they had made up their mind to do. They did not have enough willpower, and they could not resist temptation. Finally, they gave up quickly.

Further Suggestions and Conclusions

One caveat of this study is the number of the participants (N= 46). More participants from the arts are needed in future study. Another caveat to these findings of the study is in the arts field, there are still many sub fields such as performing arts, communication arts, fine arts, and design. It is worth comparing students from different fields. In addition, the study raised an interesting question of whether the arts students in this study were the best in their fields. Are their self-regulatory performances the same or different between their professions and learning English?

In conclusion, this study shows the arts students' self-regulatory capabilities were very low and uncorrelated with their English proficiency levels. It seems this result coincides with Winner and Cooper's claim that there was no evidence for a link between arts students' profession and their academic achievement. However, English is the language of international communication. It plays a prominent and important role in higher education around the world. Learning English is not just personal preferences or likeness. They are learning English as they require, using it as a tool for education, future work, and daily life, because in the workplace nowadays, with, for example, the increasing demand on doctors' English language proficiency to be able to deliver seminars, attend international conferences, submit papers to international journals and attend recitals, exhibitions or performances, arts students have to face the truth that English has become a tool to survive. Deficiency in English language proficiency is considered a barrier to excelling in many aspects of their future.

References

- Baum, S., Owen, S., & Oreck, B. (1997). Transferring individual self-regulation processes from arts to academics. *Arts Education Policy Review*, 98(4), 32-39.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 11-186.
- Boekaerts, M. (1999). Motivated learning: The study of student's situational transactional units. *European Journal of Psychology of Education*, 14(4), 41-55.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
- Boekaerts, M., & Minnaert, A. (2003). Measuring behavioral change processes during an ongoing innovation program: Scope and limits. In E. De Corte, L. Verschaffel, M. Boekaerts, N. Entwistel, & J.V. Merrienboer (Eds.), *Powerful learning environments: Unravelling basic components and*

- dimensions* (pp. 71–81). New York: Pergamon.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417–451). San Diego, CA: Academic Press.
- Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(10), 13-24.
- Cohen, A. D. (1990). *Language Learning: Insights for Learners, Teachers, and Researchers*. New York: Newbury House.
- Corbetta, M. & Shulman, G. (2002). Control of goal-directed and stimulus-driven attention in the brain, *Neuroscience*, 3, 201-215.
- Corno, L. (2004). Work habits and work styles: Volition in education. *Teachers College Record*, 106, 1669–1694.
- Fleming, F., & Walls, G. (1998). What pupils do: the role of strategic planning in modern foreign language learning, *Language Learning Journal*, 18, 14-21.
- Ghyasi, M., Yazdani, M., & Farsani, M. A. (2013). The relationship between personality types and self-regulated learning strategies of language learners. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(4), 74-82.
- Lawrence, J.A., & Volet, S.E. (1991). The significance and function of students' goals: Adjustment in academic study. In L. Oppenheimer & J. Valsiner (Eds.), *The Origins of Action: Interdisciplinary and International Perspectives* (pp. 133-157). New York: Springer-Verlag.
- McDonough, S. K. (2001). Promoting self-regulation in foreign language learners. *The Clearing House*, 74(6), 323-326.
- Miller, W. R., & Brown, J. M. (1991). Self-regulation as a conceptual basis for the prevention and treatment of addictive behaviors. In N. Heather, W. R. Miller & J. Greeley (Eds.), *Self-control and the Addictive Behaviors* (pp. 3-79). Sydney: Maxwell Macmillan Publishing Australia.
- Miyake, A., & Shah, P. (1999). Towards unified theories of working memory: Emerging general consensus, unresolved theoretical issues, and future research directions. In A. Miyake & P. Shah (Eds.), *Models of Working Memory: Mechanisms of Active Maintenance and Executive Control* (pp. 442-481). New York: Cambridge University Press.
- Neuman, W. (2001). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35, 21-46.
- Oxford, R. L. (1993). Research on second language learning strategies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 175-187.
- Ping, A. M., & Siraj, S. (2012). Exploring Self-regulatory Strategies for Vocabulary Learning among Chinese EFL Learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1211-1215.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Ramirez, A. G. (1986). Language learning strategies used by adolescents studying French in New York schools. *Foreign Language Annals*, 19(2), 131-141.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Rollett, W. (2000). Motivation and action in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 503-531). San Diego, CA: Academic Press.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 15-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Saarni, C., Mumme, D., & Campos, J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 237-309). New York: Wiley.
- Saville-Troike, M. (1988). Private speech: Evidence for second language learning strategies during the "silent" period. *Journal of Child Language*, 15, 567-590.
- Schneider, W., & Bjorklund, D. F. (1998). Memory. In D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), Cognitive, language, and perceptual development, Vol. 2 (pp. 467-521). In W. Damon (General Editor), *Handbook of Child Psychology* (5th Ed.). New York: Wiley.
- Shah, P., & Miyake, A. (1999). Models of working memory: An introduction. In A. Miyake & P. Shah (Eds.), *Models of Working Memory: Mechanisms of Active Maintenance and Executive Control* (pp.1-27). New York: Cambridge University Press.
- Shirkhani, S., & Ghaemi, F. (2011). Barriers to Self-Regulation Of Language Learning: Drawing On Bandura's Ideas. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 107-110.

- Volet, S.E., & Lawrence, J.A. (1989). Goals in the adaptive learning of university students. In H. Mandl., E. de Corte, N. Bennett, & H.F. Friedrich (Eds.), *Learning and instruction: European research in an international context: Vols. II & III* (pp. 497–516). Oxford: Pergamon.
- Wenden, A. L. (1987) Metacognition: An expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. *Language Learning*, 37, 573-9.
- Wenden, & J. Rubins (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173–187.
- Winner, E. & Cooper, M. (2000). Mute those claims: No evidence yet for a causal link between arts study and academic achievement. *Journal of Aesthetic Education*, 34, (3/4), Special Issue: The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows, 11-75.
- Wolters, C. A., & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26(1-2), 27-47.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 73-86.

Appendix

The Self-Regulation Questionnaire

(Adapted for Language Learning)

Instructions:

1. Please answer the following questions by circling the response that best describes how you are. (Please circle from 1 to 5) 5 = “strongly agree”, 4 = “agree”, 3 = “uncertain or unsure”, 2 = “disagree”, 1 = “strongly disagree”. There are no right or wrong answers. Work quickly and don't think too long about your answers.
2. The results of the questionnaire are for research purposes. It does not affect or influence your class performance.

Part I. Basic Information

Class: _____ Major: _____

Student No.: _____

GEPT Score: Listening _____ Reading: _____

Part II. Questions (Please put a tick ✓) 1 = "Strongly disagree," 3 = "Uncertain or unsure," and 5 = "Strongly agree."

Items	1	2	3	4	5
1. I usually keep track of my progress toward my goals of learning English.	1	2	3	4	5
2. My behavior of learning English is not that different from other people's.	1	2	3	4	5
3. Others tell me that I keep on learning English too long.	1	2	3	4	5
4. I doubt I could change even if I wanted to.	1	2	3	4	5
5. I have trouble making up my mind about learning English.	1	2	3	4	5
6. I get easily distracted from my plans of learning English.	1	2	3	4	5
7. I reward myself for progress toward my goals.	1	2	3	4	5
8. I don't notice the effects of my actions until it's too late.	1	2	3	4	5
9. My behavior of learning English is similar to that of my friends.	1	2	3	4	5
10. It's hard for me to see anything helpful about changing my ways of learning English.	1	2	3	4	5
11. I am able to accomplish goals of learning English I set for myself.	1	2	3	4	5
12. I put off making decisions.	1	2	3	4	5
13. I have so many plans that it's hard for me to focus on any one of them.	1	2	3	4	5
14. I change the way I learn English when I see a problem with how things	1	2	3	4	5

are going.					
15. It's hard for me to notice when I've "had enough" of learning English.	1	2	3	4	5
16. I think a lot about what other people think of me.	1	2	3	4	5
17. I am willing to consider other ways of learning English.	1	2	3	4	5
18. If I wanted to change, I am confident that I could do it.	1	2	3	4	5
19. When it comes to deciding about a change, I feel overwhelmed by the choices.	1	2	3	4	5
20. I have trouble following through with things once I've made up my mind to learn English.	1	2	3	4	5
21. I don't seem to learn from my mistakes.	1	2	3	4	5
22. I'm usually careful not to overdo it when learning English.	1	2	3	4	5
23. When learning English, I tend to compare myself with other people.	1	2	3	4	5
24. I enjoy a routine, and like things to stay the same.	1	2	3	4	5
25. I have sought out advice or information about changing.	1	2	3	4	5
26. I can come up with lots of ways to change, but it's hard for me to decide which one to use.	1	2	3	4	5
27. I can stick to a plan of learning English that's working well.	1	2	3	4	5
28. I usually only have to make a mistake one time in order to learn from it.	1	2	3	4	5
29. I don't learn well from punishment.	1	2	3	4	5
30. I have personal standards, and try to live up to them.	1	2	3	4	5
31. I am set in my ways.	1	2	3	4	5
32. As soon as I see a problem or challenge, I start looking for possible solutions.	1	2	3	4	5
33. I have a hard time setting goals for myself.	1	2	3	4	5
34. I have a lot of willpower of learning English.	1	2	3	4	5
35. When I'm trying to change something, I pay a lot of attention to how I'm doing.	1	2	3	4	5
36. I usually judge what I'm doing by the consequences of my actions.	1	2	3	4	5
37. I don't care if I'm different from most people.	1	2	3	4	5
38. As soon as I see things aren't going right I want to do something about it.	1	2	3	4	5
39. There is usually more than one way to accomplish something.	1	2	3	4	5
40. I have trouble making plans to help me reach my goals.	1	2	3	4	5
41. I am able to resist temptation.	1	2	3	4	5
42. I set goals for myself and keep track of my progress.	1	2	3	4	5
43. Most of the time I don't pay attention to what I'm doing.	1	2	3	4	5
44. I try to be like people around me.	1	2	3	4	5
45. I tend to keep doing the same thing, even when it doesn't work	1	2	3	4	5
46. I can usually find several different possibilities when I want to change something.	1	2	3	4	5
47. Once I have a goal, I can usually plan how to reach it.	1	2	3	4	5
48. I have rules that I stick by no matter what.	1	2	3	4	5
49. If I make a resolution to change something, I pay a lot of attention to how I'm doing.	1	2	3	4	5
50. Often I don't notice what I'm doing until someone calls it to my	1	2	3	4	5

attention.

51. I think a lot about how I'm doing about learning English.	1	2	3	4	5
52. Usually I see the need to change before others do.	1	2	3	4	5
53. I'm good at finding different ways to get what I want.	1	2	3	4	5
54. I usually think before I act.	1	2	3	4	5
55. Little problems or distractions throw me off course.	1	2	3	4	5
56. I feel bad when I don't meet my goals.	1	2	3	4	5
57. I learn from my mistakes.	1	2	3	4	5
58. I know how I want to be.	1	2	3	4	5
59. It bothers me when things aren't the way I want them.	1	2	3	4	5
60. I call in others for help when I need it.	1	2	3	4	5
61. Before making a decision, I consider what is likely to happen if I do one thing or another.	1	2	3	4	5
62. I give up quickly.	1	2	3	4	5
63. I usually decide to change and hope for the best.	1	2	3	4	5

臺灣藝術相關科系學生自我調節與英語能力 關係之研究

曾敏珍

摘要

本研究之目的在於探討臺灣藝術相關科系學生在自我調節與英語文能力之關係。很多的研究顯示能夠自我調節的學生懂得控制自己，他們的學習表現會比缺乏自我調節能力的學生來得好。藝術相關科系學生在練習自己專業時必須要學會自我調節，例如：舞蹈系的學生必需要控制體重和忍受身體伸展的苦痛。所以藝術相關科系學生在學習英語時自我調節能力為何呢？他們的自我調節能力與學習英語有相關性嗎？本實驗共有四十六位藝術相關科系學生參與。他們平均被分為高成就和低成就兩組。實驗結果顯示學生平均分數為212.67，視為低自我調節能力。學生的自我調節能力與學習英語也並無顯著性的相關。然而在聽力部分是有顯著性的相關，本研究結果對教導藝術相關科系學生之英文老師提供具體之建議，進而增進英語教學與學習之成效。

關鍵字：臺灣藝術相關科系學生、自我調節、英語能力

論唐代的詠胡旋舞詩

周曉蓮

摘要

唐代，由於國勢強盛，經濟繁榮，交通發達，與各國的往來頻繁，因此是中國歷史上極盛朝代。唐代，也是古典詩歌發展最豐盛的時期，文風鼎盛，詩人輩出。唐人吸收各國具有特色的舞蹈藝術，且在繼承前代表演藝術的基礎上，使舞蹈顯現多樣的風格，更因此豐富了詩歌領域，文學與舞蹈的融合，呈現多彩多姿之貌，反映在詩中之詠舞詩為數甚豐。而在眾多由西方傳入的舞蹈中，唐代文人在詩歌中多有撰述，如李端〈胡騰舞〉、白居易〈胡旋女〉、劉禹錫〈和樂天柘枝〉等。此類詩不只述及有關舞蹈之來源、且對舞蹈的狀況、舞者之神態，描述得極為生動具體，活靈活現，更深一層也顯現出詩人的感懷，社會現象之再現，頗具有時代的特殊意義。本文即選出其中的詠胡旋舞詩做深入的探究，並彰顯其蘊含的人文、史料及美學的價值。

關鍵字：唐代、胡旋舞、〈胡旋女〉詩、價值



敦煌莫高窟 220 壁畫 胡旋舞舞姿 野烽臨摹
採自《中國舞蹈史》

壹、前言

《禮記·樂記》云：「詩，言其志也；歌，詠其聲也；舞，動其容也；三者本於心，然後樂氣從之¹。」詩歌，能抒發人的心志，是精緻的文學，以有限之文字，蘊涵著豐富之內容。舞蹈，是以人的肢體為本，通過人的形體，以動作和姿態來表達思想和情感。唐代，是古典詩歌最鼎盛的朝代，詩人眾多，而唐人在繼承前代表演藝術的基礎上，又吸收各國之舞蹈藝術，反映在詩中，豐富了詩歌的內容，詩歌和舞蹈，彼此相輔相成，呈現百花齊放的局面。唐朝舞蹈乃集周秦以來舞蹈之大成，並發揚光大之。據史書載，西南、西北地區之高昌、疏勒、康國、石國、安國、吐蕃、吐谷渾、南詔等地之民常至中原，中原人常至西域，大唐由於國力強盛，德化四鄰，萬國來朝，和其有來往之國有拂林（大秦、羅馬）、天竺（印度）、波斯（伊朗）、真臘（柬埔寨）、驃國（緬甸）、以及高麗、新羅、百濟、日本等國，彼此之間文化之交流極為頻繁²。因此唐代舞蹈從各國不同之文化、藝術中擷取精華，並承襲綜合歷代傳統文化舞蹈，創造出舞姿瑰麗、豐富多樣之風格，實言之，唐代舞蹈，是中國舞蹈史上最輝煌的時期。

唐代舞蹈有所謂的「十部伎」。唐舞除了繼承隋朝九部伎，在太宗貞觀十六年又加入高昌伎，而成十部伎。此十部伎即燕樂伎、清樂伎、西涼伎、天竺伎、高麗伎、龜茲伎、安國伎、疏勒伎、康國伎、高昌伎。唐代的十部樂舞中，多為我國西部的樂舞，如于闐、疏勒、龜茲、高昌，來自新疆天山南北，天竺即今度，康國為今撒馬爾干，十部伎是音樂、歌唱和舞蹈的綜合演出。其中除燕

樂伎是唐人自造，清樂伎是漢魏南朝之舊樂外，其餘皆來自異域³。十部伎可說是以胡俗融合之樂舞為內容，配合儀禮為形式之宮廷樂舞。其主要功能，或用於外交，或用於宴享，或用於慶典，具有娛樂性及禮儀性。

在唐朝的宮廷或民間，盛極一時著名的胡騰舞、柘枝舞、胡旋舞等都是屬於來自異域的舞，如劉禹錫〈和樂天柘枝〉詩：「柘枝本出楚王家，玉面添嬌舞態奢。鬆鬢改梳鸞鳳髻，新衫別識鬥雞紗。鼓催殘拍腰身軟，汗透羅衣雨點花。畫筵曲罷辭歸去，便隨王母上煙霞⁴。」（《全唐詩》卷360），又如李端〈胡騰兒〉詩：「胡騰身是涼州兒，肌膚如玉鼻如錐。桐布輕衫前後卷，葡萄長帶一邊垂。帳前跪作本音語，拾襟攪袖為君舞。安西舊牧收淚看，洛下詞人抄曲與。揚眉動目踏花氍，紅汗交流珠帽偏。醉卻東傾又西倒，雙靴柔弱滿燈前。環行急蹴皆應節，反手叉腰如卻月⁵。…」（《全唐詩》卷284）。急管繁弦、舞步迅速，都是此類舞蹈的特色，無論在風格上或地域上，正如同現今新疆舞蹈的歷史傳統。當開元天寶年間，中亞細亞的康國、米國、史國諸國，都屬於唐代的版圖，這些民族屢獻善跳胡旋舞的女子，唐玄宗李隆基深好此舞，他所寵幸的楊貴妃、他所信任的胡人安祿山皆精於此種舞蹈，上行下效、上自宮廷，下至閭巷，人人都好此舞，胡旋舞成為一時的風尚。

中唐詩人白居易、元稹分別寫了〈胡旋女〉二首新樂府詩，在詩中詳述此舞之舞容，並抒發對國事的感懷。誠如白居易詩云：「祿山胡旋迷君眼，兵過黃河疑未反。貴妃胡旋惑君心，死棄馬嵬念更深。從茲地軸天維轉，五十年來制不禁。胡旋女，莫空舞，數唱此歌悟明主。」在在可見詩人欲透過此詩勸諫君王莫如前人逸於安樂而不理國政，終將導致衰亂。深究之，關於胡旋舞，文獻雖有記載，然所述過於簡略，且內容多有重覆，筆者認為元白二人的〈胡旋女〉詩可補史書之不足，且能進一步呈現出此舞的舞容，及內在所具的人文價值及美學價值，故擇此舞及詠此舞的詩做深入的探究。本文研究方向，偏重在時代整體特色，故以史學方法蒐集資料、考證資料，並分析時代背景及內在價值，以期研究成果更接近科學化。

貳、論唐代的胡旋舞

唐代受歡迎的小型舞蹈主要分健舞、軟舞兩種，健舞主要表現矯健之美；軟舞主要表現柔和之美，而胡旋舞屬於健舞。胡旋舞的特點是動作輕盈、急速旋轉、節奏鮮明。胡旋舞是因為在跳舞時須快速不停地旋轉而得名的。教坊，是唐代的音樂機構，專典俳優歌舞及雜技。玄宗朝，教坊始有軟舞及健舞，它是經常在一般宴會或其它場合表演的小型舞蹈，不同於排場很大的舞蹈，如破陣樂舞。軟舞與健舞之名，首見於崔令欽的《教坊記》，文曰：

垂手羅·回波樂·蘭陵王·春鶯囀·半社渠·借席·烏夜啼之屬、謂之軟舞。阿遼·柘枝·黃獐·拂林·大渭州·達摩支之屬、謂之健舞。凡棚車上擊鼓，非柘枝、則阿遼破也⁶。

另段安節《樂府雜錄》亦述之：

舞者，樂之容也。有大垂手、小垂手、或如驚鴻，或如飛燕。婆娑，舞態也。蔓延，舞綴也。古之能者，不可勝記。即有健舞、軟舞、字舞、花舞、馬舞。健舞曲有稜大、阿連、柘枝、劍器、胡旋、胡騰。軟舞曲有涼州、綠腰、蘇合香、屈拓、團圓旋、甘州等⁷。

就舞之性質及形態而言，大體凡動作較舒徐安詳溫婉，表情較細膩者，謂之軟舞；動作較爽朗快捷剛健者，謂之健舞。軟舞以婉約柔美見長；健舞以雄健奔放為主。歐陽予倩在《唐代舞蹈》中有詳細的敘述：

「健舞」、「軟舞」這個名稱從唐代才開始出現，是從舞的性質和形態來分的。例如《劍器》、《柘枝》歸在健舞之類。大體凡動作比較爽朗快捷剛健的，稱之曰「健舞」，動作比較舒徐安詳溫婉，而表情比較細膩的，便叫做「軟舞」。健舞、軟舞多半是單人舞。《柘枝》原來也是單人舞，後來才發展成為《雙柘枝》的。根據《教坊記》和《樂府雜錄》所提舞的名稱，大致看得出健舞由少數民族地區傳來的比較多，軟舞由漢族自己的比較多⁸。

根據《教坊記》和《樂府雜錄》可知胡旋舞屬健舞類，且據歐陽予倩《唐代舞蹈》所論，健舞由少數民族地區傳來的比較多，而胡旋舞就是由西域少數民族傳來的舞蹈。

胡旋舞，是唐代著名的西北少數民族舞蹈，據史書載，胡旋舞原為康國（今蘇聯烏茲別克撒馬爾罕一帶）的舞蹈，唐代曾在康國設置康居都督府，《新唐書》載：

康者，一曰薩末鞬，亦曰颯秣建…高宗永徽時，以其地為康居都府⁹。

康國朝貢時，將胡旋舞、胡旋女子獻入上國。《新唐書》卷 211〈西域〉下載：

康者，…高宗永徽時，以其為康居都督府，即授其王拂呼縵為都督，…康者，人嗜酒，好歌舞於道…開元初，貢鎖子鎧、水精杯…侏儒、胡旋女子¹⁰。

由上所述，可知玄宗朝，康國曾獻胡旋女子。白居易〈胡旋女〉詩亦云：「胡旋女，出康居，徒勞東來萬里餘」（《全唐詩》卷 426）。白居易在詩中即點明會跳胡旋舞的女子，來自康居。此外，唐玄宗開元天寶年間，當時中亞細亞的米國、史國等，也曾向唐朝宮廷進獻跳胡旋舞的胡人姑娘。《新唐書》又載：

米，或曰彌末…開元時獻壁、舞筵、師子、胡旋女¹¹。

可見胡旋舞最初是由康國等地傳入的富有西域民族特色的舞蹈。舞者為胡人，舞時左旋右轉，迅急如風，故名「胡旋」，為唐代著名的健舞。《樂府雜錄》健舞曲有胡旋，或是因其左旋右轉的舞姿而稱健舞。此外，白居易〈胡旋女〉詩對此舞的舞姿有極為生動的描繪，詩云：

胡旋女，胡旋女，心應弦，手應鼓。弦鼓一聲雙袖舉，迴雪飄飄轉蓬舞。左旋右轉不知疲，千匝萬周無已時。人間物類無可比，奔車輪緩旋風遲。曲終再拜謝天子，天子為之微啟齒。胡旋女，出康居，徒勞東來萬里餘。中原自有胡旋者，鬥妙爭能爾不如。天寶季年時欲變，臣妾人人學圓轉。中有太真外祿山，二人最道能胡旋。梨花園中冊作妃，金雞障下養為兒。祿山胡旋迷君眼，兵過黃河疑未反。貴妃胡旋惑君心，死棄馬嵬念更深。從茲地軸天維轉，五十年來制不禁。胡旋女，莫空舞，數唱此歌悟明主¹²。（《全唐詩》卷426）

詩中提到，胡旋女應著鼓聲的節奏舉起雙袖，舞姿像雪花在空中飄散，像蓬草在風中飛舞，舞者不知疲累的左旋右轉，轉了無數圈，轉個不停，好像不會停下來似的，人間似乎已沒有東西能與她的舞姿相比，飛奔的車輪也覺轉得太慢，迅急的旋風也嫌太遲，曲子結束跳完後向天子行禮，天子報以微微一笑，跳胡旋舞的女子是康居人，她跋涉萬里由西向東來到長安，中原自然也有會跳胡旋舞的人啊！另白居易的好友元稹也寫了一首〈胡旋女〉詩，詩云：

天寶欲末胡欲亂，胡人獻女能胡旋。旋得明王不覺迷，妖胡奄到長生殿。胡旋之義世莫知，胡旋之容我能傳。蓬斷霜根羊角疾，竿戴朱盤火輪炫。驪珠迸珥逐飛星，虹暈輕巾掣流電。潛鯨暗噏波海，回風亂舞當空霰。萬過其誰辨終始，四座安能分背面。才人觀者相為言，承奉君恩在圓變。是非好惡隨君口，南北東西逐君眄。柔軟依身著佩帶，裴回繞指同環釧。佞臣聞此心計回，熒惑君心君眼眩。君言似曲屈為鉤，君言好直舒為箭。巧隨清影觸處行，妙學春鶯百般轉。傾天側地用君力，仰塞周遮恐君見。翠華南幸萬里橋，玄宗始悟坤維轉。寄言旋目與旋心，有國有家當共譴¹³。（《全唐詩》卷419）

元稹於詩中提及，胡旋的含意世人不知道，胡旋的舞姿我可以描述，胡旋女旋轉起來耳飾上的珍珠好似飛舞如流星，彩色斑斕如虹的舞衣絲巾，在空中劃過，快速的如同閃電。急速旋轉的圓圈，像鯨魚潛水時吸氣所激起的旋滑，又像似回轉的風捲起露珠當空飛舞，轉過萬圈誰能看得清開始與結束，她轉的很快，四座觀眾已不能分出她的前身與後背。

由白居易及元稹的詩，可知胡旋舞的伴奏的樂器是以鼓為主，女子所穿的舞衣，應是軟料子做的合身衣服，袖子上綉著花邊，下著綠褲，腳上穿著紅皮靴，戴著耳飾、鐺子、戒指等裝飾品，披著紗巾，身上有佩帶，舞蹈時，紗巾及佩帶隨之飄揚。

跳胡旋舞時「疾如風焉」，似乎多數是在地面上進行的，所以才能如此的舞著。但據白居易、

元稹〈胡旋女〉詩中有「奔車輪緩旋風遲」、「竿戴朱盤火輪炫」的詩句。這樣看來，胡旋舞時或許有兩種，一種是不用任何道具，全靠舞者身體快速旋轉，另一種是站在一個圓球上縱橫騰攙，兩足始終不離球上，後一種胡旋帶有一定的雜技色彩，準確地說，它是一種把雜技和舞蹈揉合在一起的舞蹈¹⁴。

胡旋舞的舞者以女子為主，但後來也有男子善長此舞。胡旋舞自西域傳到中原後，朝野風行，在宮廷中，不僅楊貴妃擅舞胡旋，即如重達三百多斤的安祿山也能疾如風似的跳胡旋舞。《舊唐書·安祿山傳》載：

（祿山）晚年益肥壯，腹垂過膝，重三百三十斤，每行以肩膊左右抬挽其身，方能移步。至玄宗前，作胡旋舞，疾如風焉¹⁵。

作為女子，楊貴妃能舞胡旋，不足為奇。安祿山身為男子能作胡旋舞，疾速如風，蓋因安祿山是胡人，而非道道地地的漢人。安祿山在玄宗朝曾做節度使，握有兵權，頗受君王的的重用，楊貴妃曾收其做義子，安祿山在筵席上常舞胡旋舞，以增加宴饗時歡樂的氣氛。而據白居易「天寶季年時欲變，臣妾人人學圓轉」及「五十年來制不禁」詩句，可見天寶末年，長安人人學旋轉，五十餘年，盛行不衰。

胡旋舞是唐代最有特色的健舞，節拍鮮明奔騰歡快，多旋轉和蹬踏動作，這就需要富有節奏感、音量大、音色亮的樂器伴奏。因此胡旋舞的伴奏音樂以打擊樂為主，這是與它快速的節奏、剛勁的風格相適應的。《通典》卷 146 也記載：笛鼓二，正鼓一，小鼓一，和鼓一，銅鈸二。以鼓、笛、鈸等樂器伴奏從現在新疆一帶維吾爾族，烏茲別克族的民間舞蹈，可以看出它傳統的悠久，仍保留著急速旋轉的特點，伴奏也以鼓為主，舞者穿著薄薄的紗衣，戴著戒指、耳環、手鐲，從舞姿、服飾、音樂諸方面看，都很可以推想唐代胡旋舞的面貌¹⁶，這些正是古代管弦伎樂，特善諸國精神的繼續。胡旋舞傳入中原歷久未衰，作為舞蹈本身它已經融於中華藝術中，為中華民族的舞蹈藝術貢獻了養料，促進了中原舞蹈多樣的發展。

參、詠胡旋舞詩創作之背景因素

文學發展與社會的環境、風俗的厚薄，實有密不可分的關係，劉勰《文心雕龍·時序篇》云：「文變染乎世情，興廢繫乎時序¹⁷。」研究文學作品，不僅只是探討作品內在的結構，對於作品的外緣背景，亦不可忽視。胡旋舞來自異域，盛行於唐代，詩人加以歌詠，自有其產生的背景因素，約而言之，有以下三項原因：

一、社會的風尚

唐代樂舞興盛，形成社會風氣的奢靡，尤其在安史之亂後，社會經歷了一場大的變動，朝野上下普遍滋長享樂的情緒，車馬遊宴，歌舞享樂成為當時人們及時行樂的具體實現。酒筵歌舞遍佈各處，呈現空前的繁盛景況，所謂「處處聞管絃，無非送酒聲¹⁸。」從都市到城鄉，到處都是酣歌醉舞的景象，唐詩中也顯現出真實的社會景象。試看王建〈田侍中宴席〉詩：

香熏羅幕暖成煙，火照中庭燭滿筵。整頓舞衣呈玉腕，動搖歌扇露金鈿。青蛾側座調雙管，彩鳳斜飛入五弦。雖是沂公門下客，爭將肉眼看雲天¹⁹。

（《全唐詩》卷300）

唐代文武百官在宴會遊樂時，按例必有歌舞助興，以帶起筵席熱鬧的氣氛，由王建詩可見歌舞是宴席不可或缺的節目。另李賀〈將進酒〉詩云：

琉璃鍾，琥珀濃。小槽酒滴真珠紅，烹龍炮鳳玉脂泣。羅屏繡幕圍香風，吹龍笛。擊鼙鼓，皓齒歌。細腰舞，況是青春日將暮。桃花亂落如紅雨，勸君終日酩酊醉。酒不到劉伶墳上土²⁰。（《全唐詩》卷393）

佳人醇酒，歌舞盡夜，喝到大醉方休，由此可見社會糜爛的風氣。且唐代盛行夜間舉行宴會，貴族官吏們邀請親戚朋友在夜間聚飲，點上明亮的蠟燭，照耀得如同白晝，歌伎舞女於席間表演樂舞以娛賓客²¹。自魏晉南北朝迄唐，到中原的異族不斷增加，單就首都洛陽而言，就有二萬餘人²²。而在現今甘肅的武威、酒泉、敦煌或南方的廣州等城市，也有為數可觀的胡人。漢戴胡帽，胡戴漢帽，胡漢雜居日久，使得胡人風氣在中土流傳，而唐人不僅尚武精神崇尚胡人，音樂舞蹈也多沾染胡風，誠如元稹的〈法曲〉詩所云：「雅弄雖云已變亂，夷音未得相參錯。自從胡騎起煙塵，毛毳腥羶滿咸洛。女為胡婦學胡妝，伎進胡音務胡樂。」（《全唐詩》卷419）

在舞蹈方面而言，唐代舞蹈發達，舉凡朝會、祀神、遊樂、宴飲，莫不有舞；無論宮廷、民間、歌樓、酒肆，莫不有舞；上自帝王百官，下至庶民販夫，莫不能舞。據史書所載，大唐由於國力強盛，德化四鄰，萬國來朝，和其有來往之國有拂林（大秦、羅馬）、天竺（印度）、波斯（伊朗）、真臘（柬埔寨）、驃國（緬甸）、以及高麗、新羅、百濟、日本等國，彼此之間經濟文化交流極為頻繁。另西北、西南地區之高昌、疏勒、康國、石國、安國、吐蕃、吐谷渾、南詔等地之民常至中原，在胡樂演奏時，所表演的舞蹈也與中原之舞大不相同。任半塘認為：

胡樂舞容，健捷騰踔，所謂「驚鴻飛燕」、「風鸞鳥旋」之勢，其舞名如〈胡旋〉、〈胡騰〉、〈團亂旋〉等，也足表態，又非中國雅舞用干戚、羽籥、集體動作者比²³。

舞者除穿著胡服表演，其舞容也具有胡韻及胡風，在唐代文化娛樂生活中，胡人音樂舞蹈隨處可見，詩人能精細地描摹舞容舞態，準確地再現各類舞蹈的風格特徵，其中最有特色，最引人注目的是由西域傳來的如胡旋、胡騰等舞。

二、經濟的繁榮

唐代國勢強盛，物資富庶，經濟呈現欣欣向榮的景象，加上中外貿易頻繁，巨商富賈不惜一擲千金，促使眾多的城市興起。尤其安史之亂前，社會安定，物產豐富，城鎮街坊異常熱鬧，杜甫在其〈憶昔〉詩中歌頌道：「憶昔開元全盛日，小邑猶藏萬家室。稻米流脂粟米白，公私倉廩俱豐實²⁴。」縱使在安史之亂後，由於國外物資運抵中國，商業貿易繁榮，亦使物資不虞匱乏，元稹在其〈估客樂〉詩中吟詠道：「求珠駕滄海，採玉上荆衡。北買黨項馬，西擒吐蕃鸚。炎洲布火浣，蜀地錦織成。越婢脂肉滑，奚僮眉眼明。通算衣食費，不計遠近程。經遊天下遍，卻到長安城²⁵。」食物多樣，四海之內，水陸之珍，靡不畢備，三五百人之饌，亦可立即辦妥²⁶。因此，在唐代大都會中，茶樓酒館，舞榭歌臺，處處林立，亦為士子文人流連忘返之地。當時洛陽、長安、揚州、成都、廣州、襄陽、蘇州、杭州等都是繁榮的城市。如洛陽，為唐朝東都，天下舟船皆集於通濟橋東，常萬餘艘，填滿河路，商賈貿易，車馬填塞於市，南北貨物均聚集於此，貿易鼎盛，使得城市商業蓬勃發展。由劉希夷〈公子行〉一詩，可見其奢華享樂之盛況：

天津橋下陽春水，天津橋上繁華子。馬聲迴合青雲外，人影動搖綠波裏。綠波蕩漾玉為砂，青雲離披錦作霞。可憐楊柳傷心樹，可憐桃李斷腸花。此日遨遊邀美女，此時歌舞入娼家。娼家美女鬱金香，飛來飛去公子傍。的的珠簾白日映，娥娥玉顏紅粉妝。花際裴回雙蛺蝶，池邊顧步兩鴛鴦²⁷。…（《全唐詩》卷82）

天津橋是指穿過洛陽城洛河上的橋，透過此詩，可見洛陽城內尋歡作樂的生活情景。此外，唐代風俗在每年農曆三月三日，於洛水濱舉行祓除不祥的修禊禮，在這達官顯貴、文人雅士聚集的時節，排場是極其講究，歡樂亦不言而喻。再如長安，為唐朝西都，位於渭河平原中部，由於氣候溫和，土地肥沃，農業生產發達，在古代即是全國最富庶的地區之一。再加上四面關隘，形勢險要，自古以來就稱為「關中之地」，在唐代，它不僅是帝王都城之所在，也是繁華熱鬧的重鎮，其特殊之風貌，駱賓王在其〈帝京篇〉中有詳細的描繪：

山河千里國，城闕九重門。不睹皇居壯，安知天子尊。皇居帝里崑函谷，鶉野龍山侯甸服。五緯連影集星躔，八水分流橫地軸。秦塞重關一百二，漢家離宮三十六。桂殿巖岑對玉樓，椒房窈窕連金屋。三條九陌麗城隈，萬戶千門平坦開。複道斜通鵲鵲觀，交衢直指鳳皇臺。

劍履南宮入，簪纓北闕來。聲名冠寰宇，文物象昭回。鉤陳肅蘭扈，璧沼浮槐市。銅羽應風回，金莖承露起。校文天祿閣，習戰昆明水。朱邸抗平臺，黃扉通戚里。平臺戚里帶崇墉，炊金饌玉待鳴鐘。小堂綺帳三千戶，大道青樓十二重²⁸。…（《全唐詩》卷77）

長安是西域和巴蜀等地商品的匯集地，商業發達，四方珍奇，皆聚於此，城內店肆林立，樓閣弘偉壯觀，居住此城者，除君王外，多為王公貴臣，富商巨賈，或為士子文人，其繁華自不待言。且城郊有多處美景，如大小雁塔、曲江池、芙蓉苑等，出外遊玩時，面對賞心悅目的風景，歌舞宴集是不可或缺的。

三、交通的發達

唐朝，無論是陸路交通，還是水路交通，也無論是國內交通，還是域外交通，都較前代有所改變。中國古代交通受到客觀條件的限制，發展較為緩慢，但秦始皇統一天下後，交通狀況已大為改善。李唐時期，由於政治統一，經濟繁榮，國內外交通有極為明顯的進步，從《元和郡縣圖志》、《舊唐書·地理志》、《新唐書·地理志》等歷史地理典籍可以得到明確的瞭解。

唐朝依據社會經濟發展的需要，開闢許多新的路線，促使城市與城市之間的往來更加頻繁，並形成了以長安為中心的交通路網。長安至太原、洛陽、成都、杭州、蘇州等地的交通道路，史籍皆有詳細記錄。除了陸路交通，唐代的水路交通也很發達，除眾所周知在隋朝開闢的大運河，溝通長安與江南的聯繫之外，凡能行舟的河流也大都加以利用。《舊唐書》有文載之：

天下諸津，舟航所聚，旁通巴漢，前指閩越，七澤十藪，三江五湖，控引河洛，兼包淮海²⁹。

這正是當時水路交通的真實寫照。此外，唐代的對外交通也很發達，最令人津津樂道者，當屬陸上絲綢之路，亦即橫貫東西的內陸交通大道。由於經由此路輸出的物品中，數量最多的是當時西方人所欣賞的絲綢，因而歐洲人便稱它為絲綢之路，或稱絲道、絲路。唐朝，在政治上實行對外開放政策，加強對絲路的建設，使得這條交通大道進入鼎盛時期。往來頻繁的外國人，不僅為唐朝社會增加豐富的物資，也為社會注入了新的活力。文人以其敏銳的觀感，對萬國來朝的盛況進行生動的描述，在他們的筆下，使後人得以一窺其景況。如李肱〈省試霓裳羽衣曲〉詩云：

開元太平時，萬國賀豐歲。梨園獻舊曲，玉座流新製。鳳管遞參差，霞衣競搖曳。醺罷水殿空，輦餘春草細。蓬壺事已久，仙樂功無替。詎肯聽遺音，聖明知善繼³⁰。（《全唐詩》卷542）

詩中描述唐玄宗開元年間，萬邦來朝的情景，處處笙歌，飲酒作樂，洋溢著熱鬧繁華的旖旎風光。再如白居易在〈江南遇天寶樂叟〉詩云：

白頭病叟泣且言，祿山未亂入梨園。能彈琵琶和法曲，多在華清隨至尊。是時天下太平久，年年十月坐朝元。千官起居環珮合，萬國會同車馬奔。金鈿照耀石甕寺，蘭麝熏煮溫湯源。貴妃宛轉侍君側，體弱不勝珠翠繁³¹。…（《全唐詩》卷 435）

「千官起居環珮合，萬國會同車馬奔。」是大詩人對天下太平時萬國爭相來朝的追憶。透過這些詩句，領略到由於唐代水陸交通的暢達，中外交往的頻繁，呈顯出聽樂閱舞的盛況。

肆、唐代詠胡旋舞詩的價值

依《全唐詩中的樂舞資料》所載，在唐代詠胡旋舞詩歌僅 2 首，作者分別是白居易及元稹³²，詩雖僅二首，但具有極特殊的價值，本節依其所具有的價值，即人文價值、史料價值、美學價值三項，加以論述於下。

一、胡旋舞詩所顯現的人文價值

唐代自安史之亂後，朝政不振，國勢日衰，內有藩鎮割據、宦官專權，外有異族時犯邊界。詩人憂心國事，關心民生，藉詠樂舞以諷刺政治，勸諫君王，詩人透過胡人舞蹈興盛的某些現象，表達出對國事憂心的看法。安史之亂雖經郭子儀平定，然而唐朝國勢已由盛轉衰，在經歷這場大的動盪，總結歷史教訓之時，文人很自然的進行反思，且進一步將釀成禍亂之因與胡人聯繫在一起，所謂「自從胡騎起煙塵，毛毳腥羶滿咸洛。女為胡婦學胡妝，伎進胡音務胡樂。火鳳聲沈多咽絕，春鶯嚶罷長蕭索。胡音胡騎與胡妝，五十年來競紛泊胡音胡騎與胡妝，五十年來競紛泊³³。」（元稹〈法曲〉卷 419），且元微之進一步在〈胡旋女〉詩中以諷喻朝政，所謂：

天寶欲末胡欲亂，胡人獻女能胡旋。旋得明王不覺迷，妖胡奄到長生殿³⁴。
（《全唐詩》卷 419）

元稹詩中言及唐玄宗天寶末年胡人安祿山將要叛亂，胡人獻上善跳胡旋舞的女子，旋轉如風的胡旋舞，旋得英明的君王不知不覺被迷惑，讓奸詐的安祿山忽然就混進長生殿。就因為如此，胡人輕易的侵犯宮殿，發動了安史之亂，使得唐朝國勢衰敗，元稹將唐朝國勢的興衰，與胡人樂舞揉雜聯繫在一起。而白居易〈胡旋女〉詩亦云：

祿山胡旋迷君眼，兵過黃河疑未反。貴妃胡旋惑君心，死棄馬嵬念更深。從茲地軸天維轉，

五十年來制不禁。胡旋女，莫空舞，數唱此歌悟明主³⁵。（《全唐詩》卷426）

由詩下小注「戒近習也」，可知白居易寫詩之旨是希望君王（憲宗）能有所警惕。因為天寶末年的禍亂，皆肇因於唐玄宗沈溺聲色，特別是醉心於胡旋舞所致，故白居易沈痛的寫道「數唱此歌悟明主」。白居易〈胡旋女〉是其新樂府五十首的第八首，由「戒近習也」，深知白居易寫〈胡旋女〉詩，是以諷刺時事為主，非僅為記述胡旋舞而作。

自先秦以來，傳統的儒家即強調「樂與政通」的思想，也就是音樂能反映政治，所謂「治世之音安以樂，其政和；亂世之音怨以怒，其政乖；亡國之音哀以思，其民困³⁶。」音樂能感化人心，藉音樂審知政治之優劣。胡旋舞是來自西域康國的舞蹈，舞姿輕盈又旋轉如風，元、白二位詩人詠此舞抨擊玄宗的荒淫誤國，並藉以勸諫中唐的君王。

二、胡旋舞詩所顯現的史料價值

唐代舞蹈在高度發展的過程中更呈現空前繁榮的景象，詩人運用豐富的想像力，以詩歌來描繪樂舞藝術。它擴大了唐詩的題材，且令唐詩別具風姿。我國的舞蹈有極為悠久的發展歷史，且有高度的成就，舞蹈具有很強的空間性及時間性，流傳實屬不易。在古代，為了使樂舞藝術能保存而不失傳，只有採用文字記錄，如流傳至今天有巫舞的基本的禹步法。所謂：

前舉左，右過左，左就右。次舉右，左過右，右就左。次舉左，右過左，左就右。如此三步，當滿二丈一尺，後有九跡³⁷。

由上可知，此僅在述步法，對舞姿或舞容都未述及。總的說來，與舞蹈的繁榮相比，我國古代的舞譜是不夠發達的³⁸。然元、白二位詩人所寫的〈胡旋女〉詩，記載了親耳所聞、親眼所見的蹈舞表演和傳播情形，材料的可信度和真實性很高。詩人對舞蹈細膩生動的描繪，更有助於樂舞藝術之研究，如元稹〈胡旋女〉詩云：

蓬斷霜根羊角疾，竿戴朱盤火輪炫。驪珠迸珥逐飛星，虹暈輕巾掣流電。潛鯨暗喻笪波海，回風亂舞當空霰³⁹。（《全唐詩》卷419）

白居易〈胡旋女〉詩亦云：

胡旋女，胡旋女，心應弦，手應鼓。弦鼓一聲雙袖舉，迴雪飄颻轉蓬舞。左旋右轉不知疲，千匝萬周無已時。…祿山胡旋迷君眼，兵過黃河疑未反。貴妃胡旋惑君心，死棄馬嵬念更深⁴⁰。…（《全唐詩》卷426）

在唐代風行一時而史料不詳的胡旋舞，也是借助白居易的〈胡旋女〉詩：「中有太真外祿山，二人最道能胡旋。」的描寫，後世得以知曉善舞胡旋不僅有楊貴妃，尚有胡人安祿山。大陸學者徐昌州、李嘉訓合編《古典樂舞詩賞析》於序文即明白指出，此類詠樂或詠舞的詩歌，是研究古典樂舞的珍貴史料，其豐富性與具體性勝過一般的史書，其文曰：

我國的音樂、舞蹈不僅有著悠久的發展歷史，而且曾經取得了可以同世界上任何民族相媲美的高度成就。研究音樂、舞蹈發展的歷史，總結其中的規律，對於我國音樂、舞蹈藝術的未來發展，無疑具有十分重要的意義。我們前人曾為我們留下不少有關音樂和舞蹈的歷史記載，如各代史書中的《藝文志》，也曾為我們留下一些理論專著和散見的論述，如《樂記》、《論語》等。這是研究我國音樂、舞蹈藝術發展的重要史料。但是古典樂舞詩廣泛地涉及到大量音樂、舞蹈作品和音樂、舞蹈藝術家，其豐富性與具體性遠遠超過上述史料⁴¹。

徐昌州、李嘉訓於文中直陳，古典樂舞詩廣泛地涉及到大量音樂、舞蹈作品和音樂、舞蹈藝術家，其豐富性與具體性，遠遠超過各代史書中所述之史料。故就有關〈胡旋女〉史料價值而言，也是借助元、白二人的〈胡旋女〉詩生動的形象描寫，後世才得以瞭解其舞容及舞姿。

三、胡旋舞詩所顯現的美學價值

唐代舞蹈美妙多姿，詩人將唐代閃耀的舞蹈藝術，生動的以詩歌呈現，後人透過豐富的詩作，可以體會出詩人表現出的美學價值，如表現出舞蹈的動態美。詩人描寫舞蹈時多著墨於動態美，且多使用譬喻法，譬喻就是比喻，《文心雕龍·比興篇》云：

夫比之為義，取類不常：或喻於聲，或方於貌，或擬於心，或譬於事⁴²。

劉勰認為所謂「比」，取材的範圍沒有一定，有時拿音響、外貌譬喻，有時用心理現象、具體事物比方。譬喻是一種「借彼喻此」的修辭法。如元稹〈胡旋女〉詩：

蓬斷霜根羊角疾，竿戴朱盤火輪炫。驪珠迸珥逐飛星，虹暈輕巾掣流電。潛鯨暗喻笪波海，回風亂舞當空霰⁴³。（《全唐詩》卷419）

元微之連用了六個譬喻，摹寫出胡旋舞急速多變的舞姿，將胡旋女舞時旋轉如風的動態舞姿，形象地再現。如此，不僅能使描寫的動態更生動，且可引起讀者的生活體驗和豐富的想像力。又如白居易〈胡旋女〉詩：

弦鼓一聲雙袖舉，迴雪飄颻轉蓬舞⁴⁴。（《全唐詩》卷426）

像飄轉的雪花，像在風中飛舞蓬草等形象中，令人能想像胡旋舞具特色的動態美。詩人以其豐富的想像力，藉著譬喻的修辭手法，來描摹舞蹈之動作，喚起讀者的聯想，構成栩栩如生的形象，不僅具體且富於美感。此外，元稹在連用六句譬喻摹寫胡旋女的舞姿之後，緊接著寫道：「萬過其誰辨終始，四座安能分背面。」詩言轉過萬圈，誰能看得清開始與結束，四方的觀眾如何能分得清胡旋女的前身與背面。此二句詩就是使用夸飾的修辭法，來形胡旋女旋轉的次數之多、速度之快。白居易同題詩作〈胡旋女〉詩云：

左旋右轉不知疲，千匝萬周無已時。人間物類無可比，奔車輪緩旋風遲⁴⁵。
(《全唐詩》卷426)

胡旋女舞蹈時左旋轉右旋轉都不知道疲倦，千圈萬轉的轉個不停，在人世間已沒有事物能與她的舞姿相比，即使是飛奔的車輪都嫌它轉得太慢，急速的風也嫌它吹得太緩。樂天以此四句形容胡旋舞，也是使用誇飾的手法，表現出舞者極多的旋轉動作。

舞蹈是以人體的姿態、動作、表情為主的藝術，在〈胡旋女〉二首詩中，詩人使用譬喻、夸飾的修辭法，彰顯出詩與舞相融合的美學價值。《文心雕龍·物色篇》云：

春秋代序，陰陽慘舒，物色之動，心亦搖焉⁴⁶。

大自然的景色變動，能深深地感動人心。同理，唐代豐富的舞蹈藝術，也深切地觸動了詩人的情感，而將舞蹈作了維妙維肖的刻劃。所以詩歌雖然不像文章能直截了當的仔細敘述，但是透過生動的詩作，將舞蹈形容盡緻而且情韻有餘，更能令人體會出舞蹈之美。

伍、結論

唐代是中國舞蹈發展的極盛時代，其舞蹈除繼承並發揚前代的文化傳統，也通過與異國或少數民族頻繁的交往，吸收新的舞蹈並加以融合，創造出豐富多彩的表演藝術。陰法魯在〈唐代樂舞簡介〉云：「唐代人民不但繼承並發揚南朝和北朝的文化傳統，而且不斷地吸收其他各民族的文化，以豐富自己的社會內容。在國內各地區搜集樂舞的範圍更為擴大，對外國樂舞藝術的交流也更為廣泛⁴⁷。」這些優美的樂舞，在唐詩裏有許多生動的形象記載。唐詩和唐舞交相輝映，寫下唐文學絢麗多彩的篇章。

在正史所載胡旋舞的資料，僅見於《舊唐書》、《新唐書》、《通典》，此外《教坊記》、《樂府雜錄》等間或載之，然內容皆過於簡略，僅知此舞來自康國，屬教坊的健舞，動作較爽朗快捷剛健，其餘所述則甚微。

元稹及白居易〈胡旋女〉詠舞詩，最獨特之處在於其所保存的史料價值，詩人以其眼見耳聞之舞，訴諸於詩歌，其可信度很高，對舞蹈藝術的研究助益極大。唐代某些是從西域傳入的舞蹈，如風靡一時的胡騰舞、胡旋舞，在正史中沒有詳細的記載，而透過詠舞詩可得到許多寶貴的資料。古代缺乏錄音錄影等設備，因此優秀表演者的技藝，由於受限於時空，多湮沒闕如，幸賴此類詠舞詩的流傳，而能略知某些舞蹈精湛的舞容，實言之，透過元、白二人的〈胡旋女〉詩，可補正史所載胡旋舞之史料不足處，且能進一步的體會胡旋舞所具有的人文價值、史料價值與美學價值。〈胡旋女〉詩，是詩歌藝術與舞蹈藝術的完美融合，為詩學的研究注入了活力，也擴展了唐詩的研究領域。實在是值得後人重視的課題。

註釋

1. 見《新譯禮記讀本》，（台北：三民書局，2004年），P.532。
2. 王克芬，〈唐代舞蹈〉收錄在《中國舞蹈史二編兩種》，（台北：蘭亭書店，1985年），P.74。
3. 見《舊唐書》卷29〈音樂志〉，（台北：鼎文書局，1976年），P.1069。
4. 見《全唐詩》，（北京：中華書局，1996年），P.4067。
5. 同上註，P.3238。
6. 崔令欽：《教坊記》，收錄在《歷代詩史長編二輯》第1冊，（台北：鼎文書局，民國63年），P.12。
7. 段安節：《樂府雜錄》，收錄在《歷代詩史長編二輯》第1冊，（台北：鼎文書局，民國63年），P.48。
8. 歐陽予倩編：《中國舞蹈史·二編兩種·唐代舞蹈》，（台北：蘭亭書店，民國74年），P.22。
9. 見《新唐書》卷221〈西域下〉，（台北：鼎文書局，民國68年），P.6243至6244。
10. 同上註。
11. 同上註。
12. 同註4，P.4693。
13. 同註4，P.4618。
14. 見歐陽予倩編：《中國舞蹈史·二編兩種·唐代舞蹈》，（台北：蘭亭書店，民國74年），P.113。
15. 見《舊唐書》，（台北：鼎文書局，民國65年），P.5368。
16. 歐陽予倩編，〈中國舞蹈史·二編兩種·唐代舞蹈〉，（台北：蘭亭書店，民國74年），P.113。
17. 劉勰：《文心雕龍》，（台北：天龍出版社，民國72年），P.599。
18. 同註4引書，P.4105。
19. 同註4引書，P.3415。
20. 同註4引書，P.4434。

21. 中國舞蹈藝術研究會編，《全唐詩中的樂舞資料》，（北京：人民音樂出版社，1996 年），P.233。
22. 見楊銜之：《洛陽伽藍記》卷 4，（台北：華正書局，民國 69 年），P.235。
23. 任半塘：《唐聲詩》上編，（上海：古籍出版社，1982），P.32。
24. 同註 4 引書，P.2325。
25. 同註 4 引書，P.4611。
26. 李肇：《唐國史補》卷中記載：「德宗非時召吳湊為京兆尹，便令赴上，湊疾驅諸客至府，已列筵畢，或問曰：『何速？』吏對曰：『兩市日有禮席，舉鐃釜而取之，故三五百人之饌，常可立辦也。』」，（台北：世界書局，民國 80 年），P.35。
27. 同註 4 引書，P.885。
28. 同註 4 引書，P.835。
29. 見《舊唐書》卷 94〈崔融傳〉，（台北：鼎文書局，民國 65 年），P.2997。
30. 同註 4 引書，P.6260。
31. 同註 4 引書，P.4811。
32. 中國舞蹈藝術研究會編，《全唐詩中的樂舞資料》，（北京：人民音樂出版社，1996 年），P.144 至 145。
33. 同註 4 引書，P.4617。
34. 同註 4 引書，P.4618。
35. 同註 4 引書，P.4693。
36. 見《禮記·樂記》收錄在《十三經注疏·禮記》（台北：大化出版社，民國 66 年），P.3309。
37. 葛洪：《抱朴子》內篇卷十一〈仙藥〉記載巫舞的基本步法，亦即禹步法。收錄在《四部叢刊初編子部》第 27 冊，（台北：臺灣商務印書館，民國七十年），P.64。
38. 張明非：〈論唐代樂舞詩的價值〉，載於《唐音論藪》，（南寧：廣西師範大學出版社，1994 年），P.137。
39. 同註 4 引書，P.4618。
40. 同註 4 引書，P.4693。
41. 徐昌州、李嘉訓合編：《古典樂舞詩賞析》，（合肥：黃山書社，1988 年），P.5。
42. 劉勰：《文心雕龍·比興》，（台北：天龍出版社，民國 72 年），P.489。
43. 同註 4 引書，P.4618。
44. 同註 4 引書，P.4693。
45. 同註 4 引書，P.4693。
46. 劉勰：《文心雕龍·物色》，（台北：天龍出版社，民國 72 年），P.623。

47. 陰法魯〈唐代樂舞簡介〉，收錄在中國舞蹈藝術研究會舞蹈史研究組編《全唐詩中的樂舞資料》，（北京：人民音樂出版社，1996年），P.7。

參考文獻

- 王克芬（1985）。《中國舞蹈史二編兩種·唐代舞蹈》。台北：蘭亭書店。
- 王曙編著（1994）。《唐詩故事續集》。台北：大行出版社。
- 中國舞蹈藝術研究會編（1996）。《全唐詩中的樂舞資料》。北京：人民音樂出版社。
- 任半塘（1982）。《唐聲詩》。上海：古籍出版社。
- 李肇（1991）。《唐國史補》。台北：世界書局。
- 杜佑（1978）。《通典》。台北：大化書局。
- 沈冬（2000）。《唐代樂舞新論》。台北：里仁書局。
- 李志慧（1989）。《唐代文苑風尚》。台北：文津出版社。
- 周曉蓮（2003）。《中唐樂舞詩研究》。台北：文大中研所博士論文。
- 段安節（1974）。《樂府雜錄》《歷代詩史長編二輯》第1冊。台北：鼎文書局。
- 徐昌州、李嘉訓合編（1988）。《古典樂舞詩賞析》。合肥：黃山書社。
- 陳寅恪（1977）。《陳寅恪先生論文集》。台北：文理出版社。
- 崔令欽（1974）。《教坊記》。《歷代詩史長編二輯》第1冊。台北：鼎文書局。
- 彭定求等編（1996）。《全唐詩》。北京：中華書局。
- 張明非（1994）。〈論唐代樂舞詩的價值〉，載《唐音論藪》。南寧：廣西師範大學出版社。
- 陰法魯（1996）。〈唐代樂舞簡介〉，載《全唐詩中的樂舞資料》。北京：人民音樂出版社。
- 葛洪（1981）。《抱朴子》。台北：臺灣商務印書館。
- 楊銜之（1980）。《洛陽伽藍記》。台北：華正書局。
- 劉勰（1983）。《文心雕龍》。台北：天龍出版社。
- 劉芹（1995）。《中國古代舞蹈》。台北：臺灣商務印書館。
- 劉煦（1976）。《舊唐書》。台北：鼎文書局。
- 歐陽修編（1979）。《新唐書》。台北：鼎文書局。
- 歐陽予倩編（1985）。《中國舞蹈史二編兩種》。台北：蘭亭書店。

A Study on the poems of Hu Xuan Dancing in Tang Dynasty

Chou, Hsiao-Lien



Abstract

Owing to the powerful empire, booming economy and convenient transportation, Tang Dynasty communicated with the other countries very frequently, hence it is the most strong period in Chinese history, also Tang Dynasty was the most flourishing period of Classical poetry. There were a lot of poets and abounded of literature. Tang people absorbed the specific dancing art from other countries and on the foundation of inheriting the previous performing art, They made a variety of dancing style, moreover enriched the field of poetry, harmonized literature with dancing very colorfully and lots of poems of dancing mirrored on the poetry. Tang poets compiled various western dancing in their poems, i.e. Li Duan 〈Hu Teng Wu〉· Bai Ju-Yi 〈Hu Xuan Nu〉· Liu Yu Xi 〈He Le Tin Zhe XHI〉 and many others. Those poems not only described the originals of relative dancing, but also showed the status of dancing and vivid gesture of the dancers. More deeply showed the thoughts of the poets, revealed the social phenomena, so that represented the historic time. Therefore, this paper aims at Hu Xuan Dancing poems and deeply analysis to manifest the culture, historic and aesthetics value.

Keywords: Tang Dynasty, Hu Xuan Dancing, (Hu Xuan Nu) poems, Value

國立臺灣藝術大學「藝術學報」撰稿格式

壹、稿件：請用 A4 格式電腦打字，存 word 文字檔，上下左右邊界為 2.5 公分，稿件需具備中、英文題目與作者中、文英姓名暨服務單位；中、英文摘要以不超過 250 字、中英文關鍵字以不超過 6 個為原則。

貳、文章結構：

一、封面：依次包括（一）論文題目、（二）作者姓名、（三）服務單位、職稱。

二、摘要：

（一）實證性文章：研究問題、研究對象、研究方法、研究結果（含顯著水準）、結論與建議。

（二）評論性或理論性文章：分析主題、目的或架構、資料來源、結論。

三、本文：

（一）緒論：研究問題與背景、研究變項定義、研究目的與假設。

（二）研究方法：研究對象、研究工具、實施程序。

（三）研究結果

（四）結論與建議（或研究限制）

（五）參考文獻：

參、文獻引用：（詳閱 APA 格式第六版）

一、基本格式：同作者在同一段中重複被引用時，採用第二段所述第一種引用方式，第一次須寫出日期，第二次以後則日期可省略，但如採用第二種引用方式時，第二次以後則須註明年代。

（一）英文文獻：In a recent study of reaction times, Walker (2000) described the method...Walker also found...
In a recent study of..., Walker (2000) ... The study also showed that...(Walker, 2000)...

（二）中文文獻：秦夢群（民90）強調掌握教育券之重要性，…；秦夢群同時建議…。文中也指出教育券使用不當之負面效果（秦夢群，民90）

二、作者為一個人時，格式為：

（一）英文文獻：姓氏（出版或發表年代）或（姓氏，出版或發表年代）。

例如：Porter (2001)…或 (Porter, 2001)。

（二）中文文獻：姓名（出版或發表年代）或（姓名，出版或發表年代）。

例如：吳清山（民90）。…或（吳清山，民90）。

三、作者為二人以上時，必須依據以下原則撰寫（括弧中註解為中文建議格式）：

（一）原則一：

英文論文：作者為兩人時，兩人的姓氏全列，並用「and」連接。

例如：Wassertein and Rosen (1994)…或… (Wassertein & Rosen 1994)

中文論文：作者為兩人時，兩人的姓名或姓氏全列，並用「與」連接。

例如：吳清山與林天祐（民90）…或（吳清山、林天祐，民90）

例如：Wassertein 與 Rosen (1994)…或 (Wassertein & Rosen 1994)…

（二）原則二：作者為三至五人時，第一次所有作者均列出，第二次以後僅寫出第一位作者並加 et al.（等人）。

例如：

【英文論文】

【第一次出現】

Wasserstein, Zappula, Rosen, Gerstman and Rock (1994) found
或 (Wasserstein, Zappula, Rosen, Gerstman, & Rock, 1994)...

【第二次以後】

Wasserstein et al. (1994)…或 (Wasserstein et al., 1994)...

【中文論文】

【第一次出現】

吳清山、劉春榮與陳明終（民84）指出…或（吳清山、劉春榮、陳明終，民84）

【第二次以後】

吳清山等人(民84)指出…或…(吳清山等人,民84)

Wasserstein、Zappula、Rosen、Gerstman 與 Rock(1994)發現…或(Wasserstein, Zappula, Rosen, Gerstman, & Rock,1994)…。

(三)原則三:作者為六人以上時,每次僅列第一位作者並加 et al. (中文用「等人」)。

(四)原則四:二位以上作者時,在文中引用時,中文書寫格式上作者之間用「與」連接,英文書寫格式則用and 連接,在括弧內以及參考文獻中則分別用「、」或「&」號連接。

四、作者為公司、協會、政府組織、學會等單位時,依下列原則撰寫:

(一)基本上,每次均使用全名。

(二)簡單且廣為人知的單位,第一次用全名並加註其縮寫名稱,第二次以後可用縮寫,但在參考文獻中一律要寫出全名。

例如:

[第一次出現] National Institute of Mental Health[NIMH] (1999) 或(National Institute of Mental Health[NIMH], 1999)

[第二次以後] NIMH (1999)…或(NIMH, 1999)…

例如:

[第一次出現] 行政院教育改革審議委員會【行政院教改會】(民87)
或…(行政院教育改革審議委員會【行政院教改會】, (民87))。

[第二次以後] 行政院教改會(民87)…或…(行政院教改會, 民87)。

五、外文作者姓氏相同時,相同姓氏之作者於文中引用時均引用全名,以避免混淆。

例如: R. D. Luce (1995) and G. E. Luce (1988)…或R. D. Luce (1995) 與 G. E. Luce (1988)

六、未標明作者(如法令、報紙社論)或作者為「無名氏」(anonymous)時,依據下列原則撰寫:

(一)未標明作者的文章,把引用文章的篇名或章名當作作者,在文中英文用斜體(中文用粗體)顯示、在括弧中用雙引號(中文用「」)顯示。

例如: *Educational Leadership* (1994)…或… (“Educational Leadership,” 1994)。

例如: 領導效能(民84)…或…(「領導效能」, 民84)。

師資培育法(民83)…或…(「師資培育法」, 民83)。

作者署名為無名氏(anonymous)時,以「無名氏」當作作者。

例如: …(Anonymous, 1998)。

例如: …(無名氏, 民87)。

七、括弧內同時包括多筆文獻時,依姓氏字母(中文用筆畫)、年代、印製中等優先順序排列,不同作者之間用分號“;”分開,相同作者不同年代之文獻用逗號“, ”分開。

例如: (Pautler, 1992; Razik & Swanson, 1993a, 1993b, in press-a, inpress-b)。

例如: (吳清山、林天祐, 民83, 民84a, 民84b; 劉春榮, 民84, 印製中-a, 印製中-b)。

八、引用二手資料:除非絕版、無法透過一般管道尋獲或是沒有英文版本(有閱讀困難),盡量不要引用二手資料。如引用二手資料,僅在參考文獻中列出閱讀過的二手文獻來源。

例如: Allport's diary (as cited in Nicholson, 2003)

林天祐的記事本(引自陳明終, 民98)…

九、引用資料無年代記載或古典文件時:

(一)知道作者姓氏,不知原始年代,但知道翻譯版年代時,引用譯版年代並於其前加 trans.。

例如: (Aristotle, trans. 1945)

(二)知道作者姓氏,不知原始年代,但知道現用版本年代時,引用現用版本年代並於其後註明版本別。

例如: (Aristotle, 1842/1945)

(三)古典文件不必列入參考文獻中,文中僅說明引用章節。

例如: 1 Cor. 13.1 (Revised Standard Version)

例如: 論語子路篇

十、引用特定局部文獻時,如資料來自特定章、節、圖、表、公式,要逐一標明特定出處,如引用整段原文獻資料,要加註頁碼。

例如: (Shujaa, 1992, chap. 8) 或 (Lomotey, 1990, p. 125) 或(Lomotey, 1990)…(p.

例如：(陳明終，民83，第八章)或(陳明終，民83，頁8)

十一、引用個人通訊紀錄如書信、日記、筆記、電子郵件、會晤、電話交談等，不必列入參考文獻中，但引用時要註明：作者、個人紀錄類別、以及詳細日期。

例如：(T. A. Razik, Diary, May 1, 1993)

例如：(林天祐，上課講義，民83年5月1日)

十二、其他方面：

例如：(see Table 2 of Razik & Swanson, 1993, for complete data)

例如：(詳細資料請參閱：林天祐，民84，表1)

肆、參考文獻：(詳閱 APA 格式第六版)

一、編排格式

(一) 英文文獻每一列均為雙行距，每一筆英文文獻開頭要縮排五個英文字母，長度超過一行時，次行以下不縮排，如：

Razik, T. A., & Swanson, A. D. (1995). *Fundamental concepts for educational administration and leadership*. New York: Macmillan.

(二) 中文文獻開頭可縮排兩個中文字，長度超過一行時，次行以下不縮排，如：

張芬芬 (84年4月)。教育實習專業理論模式的探討。毛連塹 (主持人)，教師社會化的過程。師資培育專業化研討會，台北市立師範學院。

二、引用格式

(一) 期刊、雜誌、新聞文章、摘要資料：

1. 中文期刊格式 A：作者 (年代)。文章名稱。期刊名稱，期別，頁別。
2. 中文期刊格式 B：作者 (印製中)。文章名稱。期刊名稱，期別，頁別。
3. 英文期刊格式 A：Author, A. A., Author, B. B., & Author, C. C. (1995). Title of article. *Title of Periodical*, xx(xx), xxx-xxx.
4. 英文期刊格式 B：Author, A. A., Author, B. B., & Author, C. C. (in press). Title of article. *Title of Periodical*, xx(xx), xxx-xxx.
5. 中文雜誌格式：作者 (年月日)。文章名稱。雜誌名稱，期別，頁別。
6. 英文雜誌格式：Author, A. A., & Author, B. B. (1996, January 9). Article title. *Magazine Title*, xxx, xx-xx.
7. 中文報紙格式 A：作者 (年月日)。文章名稱。報紙名稱，版別。
8. 中文報紙格式 B：文章名稱 (年月日)。報紙名稱，版別。
9. 英文報紙格式 A：Author, A. A. (1996, January 9). Article title. *Newspaper Title*, p. xx.
10. 英文報紙格式 B：Article title. (1996, January 9). *Newspaper Title*, p. xx.

(二)、書籍、手冊、書的一章：

1. 中文書籍格式 A：作者 (年代)。書名。出版地點：出版商。
2. 中文書籍格式 B：作者 (年代)。書名 (版別)。出版地點：出版商。
3. 中文書籍格式 C：單位 (年代)。書名 (編號)。出版地點：作者。
4. 中文書籍格式 D：書名 (年代)。出版地點：出版商。
5. 英文書籍格式 A：Author, A. A. (1993). *Book title*. Location: Publisher.
6. 英文書籍格式 B：Author, A. A. (1993). *Book title*. (2nd ed.). Location: Publisher.
7. 英文書籍格式 C：Institute. (1993). *Book title*. (No. 123.). Location: Author.
8. 英文書籍格式 D：*Book title*. (1993). Location: Publisher.
9. 中文書文集格式：作者 (主編) (年代)。書名。出版地點：出版商。
10. 英文書文集格式 A：Author, A. A. (Ed.). (1995). *Book title*. Location: Publisher.
11. 英文書文集格式 B：Author, A. A., & Author, B. B. (Eds.). (1995). *Book title*. Location: Publisher.
12. 中文百科全書或辭書格式：作者 (主編) (年代)。書名 (第 2 冊)。出版地點：出版商。
13. 英文百科全書或辭書格式：Author, A. A. (Ed.). *Title*_(3rd. ed., Vol. 1). Location: Publisher.
14. 中文翻譯書格式 A：原作者中文譯名 (譯本出版年代)。書名 (版別) (譯者 譯)。

出版地點：出版商。(原著出版年：1984 年)

15. 中文翻譯書格式 B：書名 (譯本出版年代)。(譯者 譯)。出版地點：出版商。(原著出版年：1984 年)
16. 英文翻譯書格式：Author, A. A. (1996). *Book title* (B. Author, Trans.). Location: Publisher. (Original work published 1983)
17. 中文書文集文章格式 A：作者 (年代)。文章名稱。載於 文集作者 (主編)，書名 (頁別)。出版地點：出版商。
18. 中文書文集文章格式 B：作者 (年代)。文章名稱。載於 文集作者 (主編)，書名 (章別)。出版地點：出版商。
19. 英文書文集文章格式 A：Author, A. A. (1993). Article title. In B. B. Author (Ed.), *Book title* (pp. xx-xx). Location: Publisher.
20. 英文書文集文章格式 B：Author, A. A. (1993). Article title. In B. B. Author (Ed.), *Book title* (chap. 3). Location: Publisher.

(三) 專門及研究報告：

1. 中文政府報告格式 A：單位 (年代)。報告名稱 (報告編號：xx)。出版地：作者或出版商。
2. 中文政府報告格式 B：作者 (年代)。報告名稱 (○○單位報告編號：xx)。出版地：作者或出版商。
3. 英文政府報告格式 A：Institute (1996). *Report title* (Rep. No.). Location: Publisher.
4. 英文政府報告格式 B：Author, A. A. (1996). *Report title* (Rep. No.). Location: Publisher.
5. ERIC 報告格式：Author, A. A. (1995). *Report title* (Report No. xxxx-xxxxxxxxxx). Eugene, OR: University of Oregon, ERIC Clearinghouse on Educational Management. (EA xxx xxx)

(四)、會議專刊或專題座談會論文：

1. 已出版之會議專刊文章格式：依性質分別與書文集或期刊格式相同。
2. 中文專題研討會文章格式：作者 (年月)。論文名稱。研討會主持人 (主持人)，研討會主題。研討會名稱，舉行地點。
3. 英文專題研討會文章格式：Author, A. A. (1995, April). Report title. In B. B. Author. (Chair), *Symposium topic*. Symposium title, Place.
4. 中文會議發表論文格式：作者 (年月)。論文名稱。會議名稱，會議地點。
5. 英文會議發表論文格式：Author, A. A. (1995, April). *Paper title*. Paper presented in the Meeting Title, Place.

(五)、學位論文：

1. DAI 微縮片格式：Author, A. A. (1995). Dissertation title. *Dissertation Abstracts International*, xx(xx), xxxA. (University Microfilms No. AAC95-14263)
2. DAI 原文格式：Author, A. A. (1995). Dissertation title. (Doctoral Dissertation, University Name, 1995). *Dissertation Abstracts International*, xx, xxxx.
3. 中文未出版學位論文：作者 (年代)。論文名稱。○○大學○○研究所碩或博士學位論文，未出版，大學地點。
4. 英文未出版學位論文：Author, A. A. (1995). *Dissertation title*. Unpublished doctoral dissertation, University Name, Place.

(六)、視聽媒體資料：

1. 中文影片格式：製作人姓名 (製作人)，導演姓名 (導演) (年代)。影片名稱【影片】。(影片來源，及詳細地址)
2. 英文影片格式：Author, A. A. (Producer), Author, B. B. (Director). (1995). Film title [Film]. (Avail from Company Name, Address)
3. 中文電視節目格式：節目製作人姓名 (製作人) (年月日)。節目名稱。電視台地點：電視台名稱。
4. 英文電視節目格式：Author, A. A. (Executive Producer). (1996, May 1). *Program title*. Place: Television Company.

(七)、電子媒體資料：

1. 中文線上查詢格式 A：作者（年代）。文章名稱。期刊名稱【線上查詢】，期別。線上查詢的詳細程序(如：<http://www.tmtc.edu.tw/~primary/right.htm>)。(上網查詢日期，如：民 89 年 10 月 27 日)
2. 中文線上查詢格式 B：作者（年代）。文章名稱【線上查詢】。線上查詢的詳細程序。(如：<http://www.tmtc.edu.tw/~primary/right.htm>)。(上網查詢日期，如：民 89 年 10 月 27 日)
3. 英文線上查詢格式 A：Author, A. A. (1996). Article title. *Periodical Name* [On-line], xx. Available: Specify path(如：<http://www.ed.gov/pubs/planrpts.html>) (Visited date 如：October 27, 2000)
4. 英文線上查詢格式 B：Author, A. A. (1995). *Title* [On-line]. Available:Specify path(如：<http://www.ed.gov/pubs/planrpts.html>) (Visited date 如：October 27, 2000)
5. 中文 CD-ROM 文章摘要格式：作者（年代）。文章名稱【光碟】。期刊名稱，期別，頁別。光碟資料庫別：文章摘要編號。
6. 中文 CD-ROM 論文摘要格式：作者（年代）。論文名稱【光碟】。光碟資料庫別：論文摘要編號。
7. 英文 CD-ROM 文章摘要格式：Author, A. A. (1995). Article title [CD-ROM]. *Journal Title*, xx, xxx-xxx. Abstract from: Source and retrieval number.
8. 英文 CD-ROM 論文摘要格式：Author, A. A. (1995). *Article title* [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstracts Item: 9514263.

(八)、法令：

1. 中文法令格式 A：法令名稱（公布或發布年代）。
2. 中文法令格式 B：法令名稱（修正公布或發布年代）。
3. 英文法院判例格式：Name vs. Name, Volume Source Page (Court data).
4. 英文法令格式：Name of Act, Volume Source §xxx (1995).

伍、圖表製作：（詳閱 APA 格式第六版）

一、表格的製作：

表格主要包括：標題、內容、以及註記三個部份，格式如下：

- (一)、中文表格標題的格式：表 1. 標題 或 表 2. 標題，…等。(置於表格之上)。
- (二)、英文表格標題的格式：Table 1.

Table Title (均置於表格之上)

如為定稿，則改為 Table 1. *Table Title* 不再分為兩行。

- (三)、中英文表格內容的格式：格內如無適當的資料，以空白方式處理，如有資料，但無需列出，則劃上斜線 / 。列數可酌予增加，但行數愈少愈好。同一行的小數位的數目要一致。
- (四)、中文表格註記的格式：於表格下方靠左對齊第一個字起，第一項寫總表的註解(如：本資料係由九位評審依五等第計分法…，資料來源：…)，第二項另起一列寫特定行或列的註解(如： $n1=25$. $n2=32$.)，第三項另起一列寫機率的註解(如： $*p < .05$. $**p < .01$. $***p < .001$.)
- (五)、英文表格註記的格式：與中文格式原則相同，但以英文敘述，第一項為 *Note*，第二項為 $n1=20$. $n2=30$.，…等，第三項為 $*p < .05$. $**p < .01$. $***p < .001$.等。
- (六)、中文表格資料來源的格式 A：註記第一項可說明本表的出處，來自期刊文章可寫：資料來源：“文章名稱”，作者，年代，期刊名稱，期別，頁別。
- (七) 中文表格資料來源的格式 B：如來自書籍可寫：資料來源：書名（頁別），作者，年代，出版地：出版商。
- (八) 英文表格資料來源的格式 A：*Note*. From “Title of Article,” by A. A. Author, 1995, *Title of Journal*, xx(xx), p. xx. Copyright 1993 by the Name of Copyright Holder. Reprinted [or Adapted] with permission.
- (九) 英文表格資料來源的格式 B：*Note*. From *Title of Book* (p. xxx), by A. A. Author, 1995, Place: Publisher. Copyright 1993 by the Name of Copyright Holder. Reprinted [or Adapted] with permission.

二、圖形的製作：

圖形包括：標題、內容、註記三部份，格式如下：

- (一)、中文圖形標題的格式：圖 1. 標題 或 圖 2. 標題，…等。(置於圖形下方)

(二)、英文圖形標題的格式：*Figure 1. Title.*（置於圖形下方），在投稿時，APA 要求所有圖形標題全部另紙打印在一張紙上。

(三)、中英文圖形內容的格式：縱座標本身的單位要一製致、橫座標本身的單位也要一致，而且不論縱座標或橫座標，都要有明確的標題，並且要在圖形中標出不同形式的圖形代表何種變項。

(四)、中英文圖形註記的格式：與表格的格式相同。

(五)、每一圖表的大小以不超過一頁為原則，如超過時，可在前表的右下方註明(table continues) 或（續後頁），在後表的左上方註明(continued) 或（接前頁）。

陸、數字與統計符號：（詳閱 APA 格式第六版）

一、小數點之前 0 的使用格式：一般情形之下，小於 1 的小數點之前要加 0，

如：0.12，0.96 等，但當某些特定數字不可能大於 1 時（如相關係數、比率、機率值），小數點之前的 0 要去掉，如： $r(24) = .26$ ， $p < .05$ 等。

二、小數位的格式：小數位的多寡要以能準確反映其數值為準，如 0.00015 以及 0.00011 兩數如只取三位小數，無法反映其間的差異，就可以考慮增加小數位。一般的原則是，依據原始分數的小數位，再加取兩位小數位。但相關係數以及比率須取兩個小數位，百分比須取整數。推論統計的數據一律取小數兩位。

三、千位數字以上，逗號的使用格式：原則上整數部份，每三位數字用逗號分開，但小數位不用，如：1,002.1324。但自由度、頁數、二進位、流水號、溫度、頻率等一律不必分隔。

四、統計數據的撰寫格式： $M = 12.31$ ， $SD = 3.52$ ， $F(2, 16) = 45.95$ ， $F_s(3, 124) = 78.32$ ， 25.37 ， $t(63) = 2.39$ ， $\chi^2(3, N = 65) = 15.83\cdots$ 等，其中推論統計數據，要標明自由度。（請參閱該手冊，第 113 頁）

五、統計符號的字形格式：除 μ ， α ， ε ， β 以及 V 等符號外，其餘統計符號均要在其下劃線，如：ANCOVA，ANOVA，MANOVA，N，n1，M，SD，F，p，R…等。如為定稿，這些統計符號的字形一律以斜體羅馬字形呈現。

藝術學報 第九十六期

刊 名：藝術學報

出版機關：國立臺灣藝術大學

發行人：謝顯丞

出版年月：中華民國一〇四年四月

創刊年月：中華民國五十五年四月

刊期頻率：半年刊

地 址：新北市板橋區大觀路一段五十九號

網 址：<http://www.ntua.edu.tw>

電 話：(02)2272-2181-1151

印 刷：領航協會 曦望美工設計社 / (02)2309-3138

定 價：新台幣 500 元整

展 售 處：五南文化廣場 / 臺中市中山路 2 號 (04)2226-0330

國家書店松江門市 / 臺北市松江路 209 號 1 樓

(02)2518-0207

版權所有・不准翻印

GPN：2005500004

ISSN：10213686

TAWAN JOURNAL OF ARTS

Vol.96

April 2015

PUBLISHER:

Heieh, Yung-Cheng

EDITOR:

Editorial Board of the National Taiwan University of Arts,
Republic of China

ADDRESS OF ADMINISTRATION OFFICE:

59 Daguan Rd Sec. 1, Banciao City, Taipei, Taiwan 220
Republic of China

SUBSCRIPTION RATES:

NTS 500.00

ALL RIGHTS RESERVED

No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph or any other means, without permission in writing from the publisher, except by a reviewer, who may quote brief passages in review to be printed in a magazine or newspaper.

GPN : 2005500004

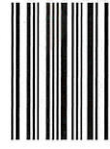
ISSN : 10213686



ISSN 10213686



00500



9 771021 368004

GPN : 2005500004

定價：新台幣500元整